ДЛЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Данная книга занимает центральное положение в структуре «Основ психологической антропологии».

Здесь изложены основные подходы к пониманию и объяснению закономерностей психического развития человека, сложившиеся в зарубежной и отечественной психологии. Проанализированы философские и методологические основы принципа развития в психологии и его категориальный строй. Обоснованы антропологическая модель и интегральная периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе. Представлено описание ступеней, периодов и стадий развития субъективности человека в пределах его индивидуальной жизни.

Изучение каждой главы пособия завершает «Методологическая рефлексия», включающая вопросы для обсуждения и размышления, темы реферативных и курсовых работ, рекомендуемую литературу. Заключает книгу словарь основных понятий.

Пособие адресовано не только педагогам и студентам педагогических вузов, но также всем специалистам гуманитарной сферы.

- Виктор Слободчиков, Евгений Исаев
  - ○
  - ○ От авторов
  - ○ Часть I
    - ■ Методологические установки к части I
    - ■ Глава 1. Проблемы построения курса «Психология развития человека»
      - ■ 1.1. Категория «развитие» в истории, науке и культуре
        - ■ История развития представлений о «развитии»
        - ■ Антиномии[3] и парадоксы[4] идеи развития в психологии
      - ■ 1.2. Объект и предмет изучения в психологии развития
        - ■ Различение объекта и предмета знания
        - ■ Различение научного, учебного и профессионально-деятельностного предметов
      - ■ 1.3. Задачи курса «Психология развития

человека»
- Методологическая рефлексия
  - Вопросы для обсуждения и размышления
  - Темы реферативных и курсовых работ
  - Рекомендуемая литература
- Глава 2. Психическое развитие человека в трудах зарубежных психологов
  - 2.1. Становление зарубежной возрастной психологии
    - Дневники наблюдений – начало детской психологии
    - Развитие экспериментальной детской психологии
  - 2.2. Натуралистические концепции психического развития человека
    - Теория рекапитуляции как первая теоретическая концепция в детской психологии
    - Нормативный подход к психическому развитию ребенка
    - Теория трех ступеней детского развития
    - Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития ребенка
  - 2.3. Социологический (культурологический) подход к изучению психического развития человека
    - Социум как объяснительный принцип во французской социологической школе
    - Французская генетическая психология
    - Американская школа культурной антропологии
    - Межкультурные исследования познавательного развития детей
  - 2.4. Современная зарубежная психология развития
    - Психоаналитические теории детского развития
    - Бихевиористские теории социального научения

- Женевская школа генетической психологии
- Гуманистическая психология развития
- Методологическая рефлексия
  - Вопросы для обсуждения и размышления
  - Темы реферативных и курсовых работ
  - Рекомендуемая литература
- Глава 3. Психическое развитие человека в трудах отечественных психологов
  - 3.1. Дореволюционный период развития возрастной психологии в России
    - Становление русской возрастной психологии (середина 50-х – начало 70-х гг. XIX в.)
    - Развитие отечественной возрастной психологии в конце XIX в
    - Развитие возрастной психологии в начале XX в
  - 3.2. Марксистский период развития отечественной возрастной психологии
    - Марксистская перестройка психологии развития (1918–1936)
    - Развитие отечественной возрастной психологии в период с 1936 по 1960 г
    - Экспериментальная разработка проблем психического развития в 1960–80-е гг
  - 3.3. Общая теория психического развития в советской психологии
    - Культурно-историческое учение о природе психического
    - Закономерности психического развития в онтогенезе
    - Основания и схемы периодизации психического развития
  - 3.4. Пути построения современной психологии развития человека
    - Опыт развития культурно-исторической концепции
    - Поиски объекта и предмета

психологии развития
- Методологическая рефлексия
  - Вопросы для обсуждения и размышления
  - Темы реферативных и курсовых работ
  - Рекомендуемая литература

- Часть II
  - Методологические установки к части II
  - Глава 1. Философский смысл принципа развития в психологии
    - 1.1. Парадигмы развития в системе гуманитарного знания
      - Натурализм – парадигма природной обусловленности психики человека
      - Социоморфизм – парадигма социального детерминизма
      - Гносеологизм – идеология предустановленной гармонии
      - Культурализм – парадигма преобразования культуры в мир личности
      - Антропологизм – парадигма единства человека и мира
    - 1.2. Общенаучные подходы в изучении психического развития
      - Системный подход в изучении психических явлений
      - Процессуально-динамический подход в психологии
      - Деятельностный подход в изучении психического развития
      - Субъектный подход в психологии развития
    - 1.3. Генетическая логика – логика психологии развития
      - Содержание принципа развития в психологии
      - Категориальный строй психологии развития человека
    - Методологическая рефлексия
      - Вопросы для обсуждения и размышления
      - Темы реферативных и курсовых

работ
- Рекомендуемая литература
- Глава 2. Антропологическая модель субъективной реальности и ее развития в онтогенезе
  - 2.1. О природе субъективной реальности
    - Субъективная реальность как предмет психологической антропологии
    - Онтологические основания субъективной реальности
    - Образы субъективной реальности в психологии
  - 2.2. Закономерности развития субъективности в онтогенезе
    - Со-бытийная общность – объект и источник развития субъективности
    - Движущие силы развития субъективной реальности
  - 2.3. Интегральная периодизация развития субъективной реальности
    - Категория возраста в психологии развития
    - Возраст как форма развития
    - Периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе
    - Базисные общности, или Ступени развития субъектности
    - Кризис рождения – переход в новую общность
    - Кризис развития – освоение новой общности
  - Методологическая рефлексия
    - Вопросы для обсуждения и размышления
    - Темы реферативных и курсовых работ
    - Рекомендуемая литература

○ Часть III
- Методологические установки к части III
- Глава 1. Ступень оживления
  - 1.1. Родовой кризис – становление телесности человека (2 мес. – +3 нед.)

- Феноменология родового кризиса
- Рождение ребенка – переход к новому типу развития
- 1.2. Новорожденность – синтез психосоматического единства (3 нед. – 3,5 мес.)
  - Становление эмоционально-психологической общности взрослого и новорожденного
  - Основные приобретения в развитии новорожденного
- 1.3. Кризис новорожденности – становление адресного поведения (3,5 мес. – 7 мес.)
  - Феноменология развития в кризисе новорожденности
  - «Уход – приход» – новая форма совместности ребенка и взрослого
- 1.4. Младенчество – синтез чувственно-практической достоверности себя в мире (6 мес. – 12 мес.)
  - Становление практического взаимодействия ребенка и взрослого
  - Основные результаты развития на ступени оживления
- Методологическая рефлексия
  - Вопросы для обсуждения и размышления
  - Темы реферативных и курсовых работ
  - Рекомендуемая литература

- Глава 2. Ступень одушевления
  - 2.1. Кризис младенчества – обретение субъектности в действии (11 мес. – 18 мес.)
    - Феноменология кризиса младенчества
    - Становление предметного отношения к миру
  - 2.2. Раннее детство – синтез самости (1 год 3 мес. – 3,0 года)
    - Со-организованная жизнедеятельность взрослого и ребенка

- Основные достижения ребенка в раннем детстве
- 2.3. Кризис раннего детства – становление самодействующего субъекта (2,5 года – 3,5 года)
  - Феноменология кризиса трех лет
  - Противоречие между «хочу» и «надо»
- 2.4. Дошкольное детство – синтез субъекта собственных действий (3,0 года – 6,5 лет)
  - Игра как основа построения новой формы со-бытийности
  - Основные результаты развития субъектности ребенка на ступени одушевления
- Методологическая рефлексия
  - Вопросы для обсуждения и размышления
  - Темы реферативных и курсовых работ
  - Рекомендуемая литература

- Глава 3. Ступень персонализации
  - 3.1. Кризис детства – становление личного поведения (5,5 лет – 7,5 лет)
    - Феноменология кризиса детства
    - Вступление ребенка в ответственную социальную жизнь
    - Психологическая готовность ребенка к школьному обучению
  - 3.2. Отрочество – синтез субъекта деятельности (7,0 лет – 11,5 лет)
    - Школьник – первый социальный статус ребенка
    - Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте
    - Основные приобретения в развитии отрока
  - 3.3. Кризис отрочества – становление субъекта социальных отношений (11,0 лет – 14,0 лет)
    - Феноменология кризиса отрочества
    - Психологическая природа кризиса отрочества
    - Проблема ведущей деятельности в кризисе отрочества

- 3.4. Юность – синтез личностного способа бытия (13,5 лет – 18,0 лет)
  - Закономерности развития в юношеском возрасте
  - Основные результаты развития субъектности на ступени персонализации
- Методологическая рефлексия
  - Вопросы для обсуждения и размышления
  - Темы реферативных и курсовых работ
  - Рекомендуемая литература
- Глава 4. Ступень индивидуализации
  - 4.1. Кризис юности – становление авторства в собственной жизни (17,0 лет – 21,0 год)
    - Феноменология кризиса юности
    - Вступление в эпоху самостоятельной жизни
  - 4.2. Молодость – синтез субъекта социальной жизни (19,0 лет – 28,0 лет)
    - Закономерности развития в молодые годы
    - Основные приобретения в развитии молодых людей
  - 4.3. Кризис молодости – становление субъекта собственной жизнедеятельности (27,0 лет – 33,0 года)
    - Феноменология кризиса молодости
    - Самоопределение в собственной жизнедеятельности
  - 4.4. Взрослость – синтез уникального само-бытия, человека (32,0 года – 42,0 года)
    - Закономерности развития взрослого человека
    - Основные результаты развития субъектности на ступени индивидуализации
  - Методологическая рефлексия
    - Вопросы для обсуждения и размышления
    - Темы реферативных и курсовых работ

        - Рекомендуемая литература
    - Глава 5. Ступень универсализации
        - 5.1. Кризис взрослости – обретение универсальных оснований бытия (39,0 лет – 45,0 лет)
            - Феноменология кризиса взрослости
            - Поиск духовных ориентиров в индивидуальной жизни
        - 5.2. Зрелость – синтез полноты реальной жизни (44,0 года – 60,0 лет)
            - Закономерности развития в стадии зрелости
            - Основные итоги развития в зрелом возрасте
        - 5.3. Кризис зрелости – откровение ино-бытия (55,0 лет – 65,0 лет)
            - Феноменология кризиса зрелости
            - Истаивание деятельностной формы бытия
        - 5.4. Старость – душа, насыщенная жизнью (62,0 года —…)
            - Закономерности развития в стадии старости
            - Изменения личности старого человека
            - Кризис индивидуальной жизни
        - Методологическая рефлексия
            - Вопросы для обсуждения и размышления
            - Темы реферативных и курсовых работ
            - Рекомендуемая литература
    - Словарь основных понятий
- notes
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10

- ○ 11
- ○ 12
- ○ 13
- ○ 14
- ○ 15
- ○ 16
- ○ 17
- ○ 18
- ○ 19
- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54

- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90
- ○ 91
- ○ 92
- ○ 93
- ○ 94
- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98

- ○ 99
- ○ 100
- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103
- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107
- ○ 108
- ○ 109
- ○ 110
- ○ 111
- ○ 112
- ○ 113
- ○ 114
- ○ 115
- ○ 116
- ○ 117
- ○ 118
- ○ 119
- ○ 120
- ○ 121
- ○ 122
- ○ 123
- ○ 124
- ○ 125
- ○ 126
- ○ 127
- ○ 128
- ○ 129
- ○ 130
- ○ 131
- ○ 132
- ○ 133
- ○ 134
- ○ 135
- ○ 136
- ○ 137
- ○ 138
- ○ 139
- ○ 140
- ○ 141
- ○ 142

- ○ 143
- ○ 144
- ○ 145
- ○ 146
- ○ 147
- ○ 148
- ○ 149
- ○ 150
- ○ 151
- ○ 152
- ○ 153
- ○ 154
- ○ 155
- ○ 156
- ○ 157
- ○ 158
- ○ 159
- ○ 160
- ○ 161
- ○ 162
- ○ 163
- ○ 164
- ○ 165
- ○ 166
- ○ 167
- ○ 168
- ○ 169
- ○ 170
- ○ 171
- ○ 172
- ○ 173
- ○ 174
- ○ 175
- ○ 176
- ○ 177
- ○ 178
- ○ 179
- ○ 180
- ○ 181
- ○ 182
- ○ 183
- ○ 184
- ○ 185
- ○ 186

- ○ 187
- ○ 188
- ○ 189
- ○ 190
- ○ 191
- ○ 192
- ○ 193
- ○ 194
- ○ 195
- ○ 196
- ○ 197
- ○ 198
- ○ 199
- ○ 200
- ○ 201
- ○ 202
- ○ 203

Виктор Слободчиков, Евгений Исаев Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие

Выдающемуся психологу двадцатого столетия Льву Семеновичу Выготскому посвящается

© Слободчиков В. И., Исаев Е. И., 2013
© Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013

Все права защищены. Никакая часть электронной версии этой книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, включая размещение в сети Интернет и в корпоративных сетях, для частного и публичного использования без письменного разрешения владельца авторских прав.

© Электронная версия книги подготовлена компанией ЛитРес (www.litres.ru)

От авторов

Л. С. Выготский прожил по житейским меркам короткую жизнь – всего 38 лет. Годы его жизни (1896–1934) пришлись на переломный период в истории России. Образование он получил в дореволюционной России, окончив в 1916 г. юридический факультет Московского университета, но его научно-педагогическое творчество совпало с первыми двумя десятилетиями советской власти. В 1924 г. он пришел в психологию. Гений Л. С. Выготского, его феноменальная эрудиция и необыкновенная работоспособность позволили ему вскоре стать лидером отечественной психологии. Он явился основателем научной школы в психологии, носящей его имя. За научную плодотворность и особое изящество в изложении своих произведений он получил имя «Моцарт в психологии».

Наибольший вклад Л. С. Выготский внес в психологию развития. Созданная им культурно-историческая теория психического развития человека на десятилетия определила основные подходы и направления исследований в отечественной и мировой возрастной психологии. Практика образования в нашей стране строилась на основе идей Л. С. Выготского. Его научная жизнь продолжается поныне. Настоящее учебное пособие подготовлено с опорой на творческое наследие Л. С. Выготского.

Учебное пособие «Психология развития человека» является второй частью «Основ психологической антропологии» и в общем курсе психологического образования педагога занимает центральное место. Здесь представлен развернутый анализ существующих понятий и теорий об условиях, механизмах, основных результатах психического развития человека в онтогенезе. Данная часть «Основ…» строится на фундаменте теоретико-методологических идей и положений, представленных в первой части («Психология человека»), где в качестве предмета изучения и освоения выступила **субъективная реальность**.

Знания о развитии субъективной реальности в онтогенезе относят к разряду основополагающих в профессиональной педагогической деятельности. По самой сути своей работы педагог имеет дело с человеком развивающимся. В период детства, отрочества, юности (от рождения и до вступления в

самостоятельную жизнь) происходят самые существенные изменения с человеком: в основном завершается его физическое развитие, значительный путь проходит становление внутреннего мира, складываются основы его духовного облика. Только имея целостное представление об общем психологическом строе человека и его закономерных изменениях во времени жизни, возможно осуществлять достаточно грамотную педагогическую деятельность, а с определенного момента – обеспечить возможность его перехода в режим самообразования и саморазвития.

Именно поэтому закономерным итогом исторического развития детской и возрастной психологии стало осознание необходимости построения общей теории психического развития в онтогенезе как основы проектирования единой системы общественного воспитания подрастающих поколений. Однако для решения столь масштабной задачи совершенно недостаточно любого множества частных теорий развития отдельных свойств и структур психического (восприятия, мышления, сознания, личности и др.).

Попытки построить развернутую картину развития путем механического соединения уже изученных и описанных сторон психического (а такие попытки предпринимались неоднократно) оказываются методологически обреченными, ибо сколь угодно большая сумма позитивных (но всегда, по сути, мозаичных) знаний об отдельных линиях развития не обладает объяснительной и предсказательной силой, если не содержит представления об исходном **целостном объекте развития**. Именно поэтому необходимо создание общей теории общего хода развития в онтогенезе, в которой определен не только его объект (что развивается?), но раскрыты и все остальные категории принципа развития: предпосылки, условия, механизмы, формы, результаты и др. (т. е. **как** нечто развивается).

И тем не менее у нас нет (а с культурной точки зрения и не может быть) других исходных оснований и другого «строительного» материала для построения такой общей теории, кроме исторического опыта детской, возрастной и педагогической психологии. Очевидно, что сегодня мы должны совершить своеобразную рефлексивную остановку в нашем исследовательском поиске и теоретическом анализе его результатов; под определенным углом зрения рассмотреть и осмыслить уже сделанное: выявить перспективные тенденции, фундаментальные подходы, по-новому увидеть существующую фактологию, чтобы из этого материала начинать строить действительную психологию развития как теорию и практику

становления сущностных сил человека во всем интервале его жизни.

Настоящее учебное пособие состоит из трех частей. В первой части – «Введение в психологию развития человека» – рассматриваются историко-культурный и теоретико-познавательный контекст анализа конкретно-содержательных вопросов развития человеческой субъективности. Конструирование «Основ психологической антропологии» как учебного курса в рамках высшего педагогического образования потребовало введения методологических понятий и схем. Это сделано с целью различения учебного, научного и профессионально-деятельностного предметов, для выявления места психологического знания в структуре педагогической деятельности. Рассмотрение истории детской и возрастной психологии в настоящее время имеет особое значение: во-первых, произошло резкое изменение социокультурных ценностей и ориентиров общественной жизни в нашей стране, в том числе и в такой сфере общественной практики, как образование; соответственно существенно изменились значимость и смысл исторических достижений возрастной психологии; а во-вторых, именно эти достижения, как уже отмечалось, и составляют исходный материал для построения **общей теории развития субъективной реальности в онтогенезе**.

Сама эта теория, ее предпосылки и соответствующая ей практика рассматриваются во второй части – «Концептуальные основы психологии развития человека». Здесь излагаются выявившиеся в истории психологии подходы к объяснению феноменов развития человеческой психологии, вскрываются стоящие за этими подходами философские воззрения, проводится их критический анализ. Теоретический раздел учебного пособия составило описание модели субъективной реальности и основных категорий принципа развития. Как это ни парадоксально, но в классической возрастной психологии **понятие развития подменялось представлением о развитии**, которое в свою очередь сводилось к фиксации наблюдаемых изменений какого-либо психологического явления. В результате вместо показа самого хода развития предлагался рассказ о развитии, что не одно и то же.

В традиционных учебных пособиях по возрастной психологии фактически никогда специально не анализировалась **категория возраста**; в то же время в педагогической литературе широкое хождение имеет речевой штамп о необходимости «учета возрастных (?) особенностей детей» в процессах их обучения и воспитания. В настоящем учебном пособии на основе

современных философских, методологических, психолого-педагогических представлений о развитии разработано **понятие возраста, определен его категориальный статус в психологии и педагогике развития**. Теоретическая модель общего хода психического развития в онтогенезе и понятие возраста послужили основой для построения **интегральной периодизации развития человеческой субъективности** на всем жизненном пути. В принципе любая сколько-нибудь здравая и жизнеспособная теория развития должна воплощаться в соответствующей ей периодизации – это критерий ее обоснованности и практической значимости.

Третья часть учебного пособия содержит описание **основных ступеней развития субъективной реальности в онтогенезе**; выделено пять ступеней, отражающих этапы оформления телесного, душевного, персонального и индивидуального уровней бытия человека. В этой части представлены закономерности и феноменология психологического развития человека от рождения и до последних дней жизни; приводятся частные теории, объясняющие конкретные линии развития, механизмы, нормы и варианты развития; описаны критические и стабильные периоды развития. Мы убеждены, что именно знания об основных ступенях развития человеческой субъективности могут стать эффективным средством развивающей образовательной практики.

Большое внимание при подготовке учебного пособия мы уделили дидактическим вопросам. Обоснование логики построения разделов, переходов от одних глав к другим, оценка излагаемых идей и теорий, указание на профессиональное значение материала потребовали включения в пособие методологического содержания. Оно нацеливает Учащегося на «выход» в рефлексивную позицию, на осознание способов движения в материале. Культурным носителем рефлексии является Методолог.

На позицию Методолога будут становиться Авторы (Преподаватели) и Читатели (Учащиеся). Мы сочли необходимым каждой части пособия предпослать «Методологические установки», в которых формулируют общенаучные, дидактические и профессиональные цели и задачи части. Изучение каждой главы пособия завершает «Методологическая рефлексия», которая позволит студентам подвести итоги и оценить результаты своей учебной работы. С этой целью будут предложены вопросы, задания, проблемные ситуации и т. п.

К каждой главе пособия предложены «Темы реферативных и курсовых работ» и «Рекомендуемая литература». Они предназначены для самостоятельной учебно-исследовательской

работы студентов, для углубления и расширения их знаний по изученной теме.

«Психология развития человека» содержит словарь основных понятий.

Часть I
Введение в психологию развития человека

Методологические установки к части I

Вводная часть является традиционной для учебных пособий, в которых излагаются основы определенной отрасли знания. Особенности настоящего введения определяются тем, что здесь должны быть выявлены и представлены по крайней мере **три типа средств – познавательные, учебные и профессионально-деятельностные**. Эти средства, в свою очередь, определяют содержание научных знаний, способы их освоения и способы применения при решении практических задач. Описание этих средств дается с помощью специальной проработки методологических проблем психологической антропологии, – в частности, различения объекта и предмета науки, научного и учебного предметов и предмета профессиональной деятельности, определения функции и характера психологического знания в структуре педагогической деятельности и т. д.

Особая задача глав 2 и 3 – **исторический анализ проблемы психического развития человека в трудах зарубежных и отечественных психологов**. Мы стремились избежать бесстрастного и формального следования хронологии событий и фактов в становлении возрастной психологии. Для нас смысл исторического анализа состоит прежде всего в формировании некоторого пра-образа целостной концепции, структуры и содержания психологического знания о развитии субъективной реальности в онтогенезе.

Описание истории зарубежной возрастной психологии строится на совмещении возможностей исторического и культурологического подходов: реконструкция истории развития возрастной (детской) психологии сопряжена с выделением социокультурного контекста становления научных взглядов на процесс психического развития человека, как она представлена в работах выдающихся детских психологов. Содержание главы составит описание теоретических взглядов исследователей на процесс психического развития и особенностей взаимосвязи возрастной психологии и педагогической практики. Теоретические подходы к проблемам психологии развития излагаются в рамках основных методологических установок: *натурализма* (биологическое направление) и *социологизма* (культурологическое направление). В главе представлены материалы западной (европейско-американской) психологии.

В отечественной историографии принято выделение дореволюционного и послереволюционного этапов в развитии нашей страны. Изложение дореволюционного периода

отечественной возрастной психологии мы будем вести, опираясь на работы А. А. Никольской, в первую очередь на одну из ее последних работ в этой области.[1] Послереволюционная история развития возрастной психологии будет представлена на основе анализа трудов психологов и работ историков психологии.

В развитии отечественной возрастной психологии дореволюционный и послереволюционный этапы в свою очередь делятся на ряд периодов. В дореволюционном этапе выделяются три периода. *Первый* – это период становления и теоретического обоснования возрастной и педагогической психологии (середина 50-х – начало 70-х гг. XIX в.). *Второй* период связан с оформлением основных направлений исследовательской деятельности, с началом накопления фактического научного материала в области психологии развития и использования его в педагогической практике (70–90-е гг. XIX в.). *Третий* (с начала XX в. до Октябрьской революции) характеризуется интенсивной теоретической и методологической разработкой проблем возрастной и педагогической психологии, развертыванием масштабной научно-организационной деятельности (организация научных учреждений, проведение съездов, издательская деятельность и т. п.).

В послереволюционном этапе развития возрастной психологии исследователи выделяют следующие периоды. *Первый* – перестройка возрастной психологии на основах методологии марксизма, разработка марксистских концепций и подходов к проблеме психического развития человека (1918–1936). *Второй* ознаменован попытками поставить психологическую науку на физиологическую основу, свести психологию к учению И. П. Павлова об условных рефлексах (1936–1960). *Третий* характеризуется интенсивными теоретическими и экспериментальными разработками проблем психического развития, проведением комплексных психолого-педагогических исследований (1960—80-е гг.). *Четвертый (современный) период* отмечен поисками новых подходов к проблемам психического развития человека.

В контексте учебной деятельности студентов «Введение» призвано: 1) дать общее представление о типологии и специфике психологических знаний в структуре профессиональной деятельности; 2) зафиксировать основные исторические вехи в становлении детской и возрастной психологии; 3) обозначить основные проблемы психологии развития и подходы к их решению; 4) выступить историко-психологической и методологической основой полноценного освоения будущими педагогами последующих разделов и тем курса «Психология

развития человека».

Глава 1. Проблемы построения курса «Психология развития человека»

1.1. Категория «развитие» в истории, науке и культуре

История развития представлений о «развитии»

С обыденной точки зрения реальность развития человека – его способностей, функций, органических структур и свойств – очевидна и многообразна, а ее феномены хорошо знакомы каждому из нас. В русском языке существуют близкие по значению слова, фиксирующие особенности изменений, происходящих с человеком во времени, интерпретируемые как развитие. К числу наиболее употребляемых из них относятся «возникновение», «становление», «рост», «преобразование», «формирование», «совершенствование», «усложнение», «саморазвитие». В обыденном языке используются понятия, обозначающие качественный аспект развития: «рождение», «созревание», «расцвет», «плодоношение», «увядание», «смерть», а также этапы жизненного пути человека: «детство», «отрочество», «юность», «молодость», «взрослость», «зрелость», «старость» и т. п.

Наличие в языке различных терминов, фиксирующих реальность развития, со всей очевидностью показывает неоднозначность и многоплановость его феноменов. Ближайшим основанием многообразия феноменов развития человека является сложность и многосторонность самого человека как развивающегося существа. В учебном пособии «Психология человека» было представлено различение телесной, душевной и духовной ипостасей человека. Относительно каждой из сторон его бытия можно говорить о ее развитии (изменении, преобразовании). Происходит рост организма, созревание анатомо-физиологических структур, т. е. физическое развитие человека. Формируются душевные силы человека: качественно преобразуются его сознание, потребности и интересы, эмоции и чувства, способность управлять своим поведением. Качественные преобразования во времени претерпевает также и духовная жизнь человека.

Физическое, душевное и духовное развитие человека имеет свои циклы и этапы. В возрастной анатомии и физиологии выделяют периоды интенсивного физического роста (3–6, 11–14 лет). Свою логику и цикличность развития имеет душевная жизнь человека. То, что было интересно и волновало человека в одни

периоды жизни, оставляет равнодушным в другие. На определенном жизненном этапе возникают и складываются новые потребности, новое видение мира и самого себя, изменяется отношение к окружающему. Известно, что в определенные периоды жизни человека психическое развитие приобретает резкий, явно выраженный характер, в другие – развитие душевных качеств проходит плавно и незаметно. В психологии на этом основании различают критические и стабильные периоды в развитии человека. Духовная жизнь человека также имеет внутреннюю логику. В научной литературе отмечается особая чувствительность человека к экзистенциальным, предельным вопросам человеческого бытия в определенные периоды жизни. В частности, смысложизненные вопросы каждый из нас решает на пороге самостоятельной жизни.

В настоящее время понятие «развитие» стало неотъемлемой частью нашего взгляда на мир и жизнь; каждый знает, что земля такой, какую мы видим сейчас, есть результат длительного развития. Мы говорим о развитии жизни, природных царств; развиваются культуры, страны, языки, формы сознания и мышления. Мы говорим о развитии ребенка и о развитии человека вообще. В менеджменте (наука об управлении) сегодня говорят о развитии организаций и социальных структур. Короче, **понятие развития является одним из ключевых в современной культуре**. Тем не менее удивительно, что этому понятию всего-навсего чуть больше 200 лет. Иными словами, «развитие» довольно новая категория, которая до сих пор не обрела своего места в системе других категорий и, как мы увидим позднее, не имеет своего строго определенного содержания, для нее характерна размытая множественность интерпретаций.

Само слово «развитие» (лат. *evolutio*) существует со времен Древнего Рима; там оно означало развертывание свитка (книги) при чтении. Все, что уже написано в книге, разворачивается затем в сознании читающего. В подобном же смысле употреблял это слово М. Т. Цицерон, говоря о «развитии мысли»: то, что было «свернуто» в сознании говорящего, теперь разворачивается перед слушающей аудиторией. В таком толковании (**развитие как развертывание того, что уже есть**) это понятие просуществовало вплоть до XVIII в. и вошло в самые разные системы знаний.

Эволюция, или развитие, тогда понималась буквально – как рост, как простое увеличение в размере уже существующего. И. Кант в своей «Всеобщей естественной истории», говоря о происхождении универсума, употребляет слово «развитие» в том же смысле. Он предполагал, что небесные тела появились (дословно – «развились из») из первичного газообразного тумана

и что основой строения Вселенной явилось их оформление по уже предсуществующим законам механики. Точно так же и в биологии, становящейся в это время особой наукой, «эволюционистами» первоначально называли представителей так называемого преформистского учения,[2] согласно которому живой организм уже существует в зародыше в микроскопическом виде. Иными словами, любые системы рационального знания XVI—XVIII вв. базировались на постулате, что однажды возникший (созданный) мир продолжает оставаться неизменным и задача науки открыть и познать те законы, по которым он уже устроен в своем исходном Замысле.

Интересно, что такая же застывшая, *преформистская* картина мира обнаруживала себя не только в науке и философии. Если обратиться к литературе XVII столетия, то мы обнаружим только «преформированных» – положительных или отрицательных – героев. Какой-нибудь отпрыск княжеского рода обязательно описывается как умный, отважный, благородный, справедливый и т. д. Весь его жизненный путь является по большей части развертыванием этих уже от рождения данных ему свойств в разнообразных ситуациях и приключениях; аналогичная (преформированная) судьба и у отрицательных героев, проявления которых в жизненных событиях имеют обратный знак. Даже в богословии (например, у блж. Августина) сложилось и до сих пор существует учение, согласно которому человек уже от рождения **предопределен** либо к спасению, либо к гибели, в направлении которых он и «развивается».

В XVIII столетии идея развития претерпевает существенное обогащение; одним из первых, кто совершает переход к новому пониманию развития, является Г. В. Лейбниц. Оставаясь во многом на преформистских позициях (о постепенном развитии всего из вечно существующих зародышей), он вводит понятийное различие между двумя моментами, которые задают ***процессуальность*** развития. Первое – это *единообразность* (самотождественность), которая в соответствии с природой вещи сохраняется во внутреннем ее существе, второе – *изменение*, которое обнаруживает себя во внешних проявлениях; противоречие между первым и вторым оказывается, говоря современным языком, важнейшим механизмом развития изначально данного к постепенному, плавному появлению нового.

В расширенной форме идея процессуальной изменчивости развития обсуждается у И. Г. Гердера. В «Опыте истории поэзии» он высказывает мысль о постепенном, естественном возникновении поэтического искусства, которое не могло

возникнуть преднамеренно и сразу, по определенному плану. От размышлений о поэзии И. Г. Гердер переходит к рассмотрению происхождения языка, выделяя в нем разные возрасты: молодость языка – это поэтический язык с его богатством образных выражений, метафор; затем следует зрелость языка – это язык литературной прозы и, наконец, философский возраст языка, который становится способом выражения абстрактного мышления, что, однако, приводит к потере его поэтического богатства.

Решающим в плане обогащения понятия развития является момент, когда И. Г. Гердер переходит к рассмотрению происхождения культуры вообще. В своей философии истории он распространяет идею развития на природу и общество. По И. Г. Гердеру, природа находится в постоянном, непрерывном развитии от низших форм к высшим. Жизнь зародилась в воде; существовали различные соединения воды, воздуха, света, прежде чем появились первые растения. Множество растений возникло и погибло прежде, чем появился животный организм, и т. д. И. Г. Гердер рисует картину мира как единого, непрерывно развивающегося целого, закономерно проходящего вполне определенные необходимые ступени. От организации простой материи это развитие направляется через появление растений и животных к человеку, наделенному рассудком и разумом; вершиной этого развития является «Мировая душа».

Данная схема – это не есть созданная Богом лестница существ, а непрерывно совершенствующаяся «цепь развития», венец которого уже не на земле, но в сверхчувственном мире. Понятие развития таким образом приобретает всеобъемлющий характер. Развивается все: вселенная, земля, природа, человек, культура. Однако уже у И. Г. Гердера развитие человека выпадает из вышеобозначенного «естественного хода истории». *Человек должен* ***сам*** *заложить основу своего будущего явления как человека; он должен* ***сам****, через «духовные упражнения» соткать ткань, в которую облечется в будущем.*

Ряд ключевых представлений о феномене развития человека связан с именем И. В. Гёте, который был хорошо знаком с гердеровскими «Идеями к истории человечества». Уже в годы своей юности он познакомился с особым родом литературы – пиетическими автобиографиями, которые стремились побудить человека отдать себе отчет о ходе своей жизни. В пиетических кругах большую роль играла точка зрения, что человеческая жизнь находится под постоянным водительством Бога; соответственно автор биографии стремился обнаружить и воздать должное этому водительству в собственной жизни. Для И. В. Гёте

эта сторона пиетизма становится актуальной, когда он знакомится с И. Г. Юнгом, который рассказывает ему о своей юности, богатой удивительными событиями. И. В. Гёте предлагает ему записать свои воспоминания, а затем отдает эту рукопись в издательство.

Замечательно в жизни И. Г. Юнга то, что он, будучи выходцем из простой крестьянской среды, чувствуя уже в молодые годы тягу к занятиям духовными вопросами, проходит сложный жизненный путь, много учится, сменяет различные профессии. Анализируя свою жизнь, И. Г. Юнг приходит к выводу, что он находится в процессе становления, «в плавильном котле» и что это становление еще не завершено. И хотя здесь уже нет предзаданности, предопределенности судьбы, но нет еще и представления об особой инстанции, личностном начале саморазвития.

Этот решительный шаг делает К. Ф. Моритц в своем романе «Антон Райзер» (1785), который можно назвать первым романом саморазвития в немецкой литературе. В нем речь идет также о юности героя, который однажды открывает, что может самостоятельно направлять свое мышление, когда этого хочет. Это переживание-открытие является своего рода пробуждением собственной самости; в своем мышлении он обнаруживает силу собственной способности творения, ощущает блаженство мышления.

С именем И. В. Гёте связан и ряд ключевых идей, которые чрезвычайно значимы для современных представлений о проблемах развития; несомненно, что многие из них легли в основу собственно философского осмысления самой идеи развития. Замечательна, например, мысль о том, что развитие в природе можно обнаружить лишь тогда, когда оно будет открыто в самом человеке. **Человек, не развивающийся сам, не может постичь идею развития**. И. В. Гёте вводит представление о *метаморфозе* (кардинальном преобразовании) в развитии органического мира, но также о *восхождении* в развитии. Последнее – одно из ключевых представлений в научных трудах И. В. Гёте; оно означает переход, скачок системы на более высокий уровень организации.

Рассмотренные трактовки развития еще не есть точное его понятийное определение; фундаментальная разработка данной категории, но уже как особого принципа, всеобщего способа бытия универсума была осуществлена в классической немецкой философии, и особенно в философской системе Г. В. Ф. Гегеля, заложившего основы диалектической (генетической) логики как логики становления, развития и преобразования любой

органической целостности (тотальности). Собственно, сущностной характеристикой любой органической системы как раз и является ее способность к развитию при сохранении своей самотождественности на всех ступенях преобразования, в отличие от агрегатной системы, способной лишь к относительно стабильному функционированию, постепенному изменению (деградации) и последующему распаду.

Благодаря укоренению в духовной жизни Европы понятия «развитие» образ мира, бывший столетиями статическим, пришел в движение. В сознании философов и ученых возник живой интерес к тому, как нечто развивалось, какие ступени и через какие формы оно прошло в течение определенного времени, в каком направлении разворачивался процесс развития и в каком может (должен) развернуться в будущем. В это осмысление под знаком развития втягивались все новые и новые предметные содержания. Земля, растения, животные, человек, народы, культуры, сама наука – все имеет за собой длительное развитие.

Убежденность в реальности развития, а соответственно – во всеобщности самого понятия «развитие», придала ему статус своеобразного **принципа объяснения и понимания** мира в системах рационального (научного) знания; теперь, чтобы вполне содержательно и убедительно говорить о сущности какой-либо (фактически – любой) налично существующей вещи, необходимо было говорить (знать), строить гипотезы и разрабатывать теории о ее происхождении, становлении и развитии в определенном историческом интервале.

Грандиозные достижения естествознания XIX—XX вв. в изучении природы позволили теперь уже не только на уровне философских размышлений, но и на основе бесконечного множества эмпирических фактов утверждать, что действительно *развитие есть*; его «следы» обнаруживаются повсеместно. Но, перефразируя известную мысль Ф. Энгельса о природе движения, можно сказать так: ***проблема не в том, есть ли развитие или его нет***; проблема в том, как его ***понять***, как и в какой системе понятий выразить развитие некоторой реальности, чтобы тем самым выявить ее существенные характеристики.

Господствующей концептуально-мировоззренческой основой всего многообразия научных представлений о развитии и по сей день остается ***эволюционный принцип***, но теперь уже фундаментально переосмысленный: эволюция – это не только *разворачивание* (рост и увеличение) изначально заданного, а прежде всего – исторический процесс ***прогрессирующих изменений*** некой системы (ее созревание, дифференциация, усложнение, совершенствование) под воздействием внешних и

внутренних условий, сохраняющей в главном и до определенного уровня свою самотождественность. Всякое кардинальное изменение (метаморфоза) этой системы предполагает переход (скачок) на другой уровень ее организации и нового уровня самотождественности.

Отдельной внутренней проблемой эволюционного подхода, говоря современным языком, стал вопрос *об источниках, основаниях и механизмах* происходящих изменений – развития чего-либо. Сегодня особенно очевидно, что в самой эмпирической фактологии, накопленной в естествознании, в отдельных гипотезах и эмпирических обобщениях разного уровня всеобъемлющего, непротиворечивого ответа на этот вопрос до сих пор нет, хотя существует огромное число частных, нередко взаимоисключающих друг друга ответов о конкретных проявлениях развития во множестве вещей.

Аналогичная ситуация продолжает существовать и в современной психологии человека как одной из граней научной картины мира. Здесь, так же как и в науках о природе, слишком много эмпирических обобщений, частных гипотез и разнородных теорий о феноменах психического, которые собраны в слабоструктурированный и внутренне противоречивый блок под названием «*общая психология*». Сегодня все более очевидной становится своеобразная развилка на пути движения научной психологической мысли: речь должна идти либо о собственно «*теоретической психологии*» (а не просто общей), выявляющей и полагающей исходно единые основания становления и развития психологического мира человека, либо о принципиальном отказе от поиска этих оснований и переходе на позицию «*конструктивной эклектики*», которая каждый раз, в зависимости от прагматических задач, строит частную, относительно правдоподобную объяснительную версию какого-либо психического явления. Подобная позиция в настоящее время интенсивно пропагандируется на том основании, что крах тоталитаризма в идеологии обнаружил возможность множественной интерпретации разнообразных психологических феноменов в свете различных и в общем-то равнозначных концептуальных принципов.

Антиномии[3] и парадоксы[4] идеи развития в психологии

Привычность и очевидность реальности развития для обыденного сознания порождают логические сбои при попытках приступить к построению конкретной теории (теорий) развития самой психологической реальности (ее структур). Попытаемся

суммировать и более рельефно сгруппировать существующее множество интерпретаций категории «развитие», которые сложились в европейском научном сознании и часть которых была рассмотрена выше. Выявленная в результате такой работы противоречивость, антиномичность и даже парадоксальность наших пониманий о развитии позволит на следующем шаге приступить к построению, хотя бы в первом приближении, целостного, системного видения психологии развития человека, к построению концептуальных основ такого развития в интервале индивидуальной жизни.

1. В возрастной и педагогической психологии до сих пор много путаницы и противоречий между различными представлениями и частными категориями, призванными уяснить феномен развития. Вот далеко не полный перечень таких противоречий:

а) источник многих недоразумений – это понятийная несогласованность между ***философской*** (прежде всего – гегелевско-марксистской), ***научной*** (биологической) и ***социально-практической*** (образовательной) трактовками феномена развития человека, его свойств, процессов, структур; с *общемарксистской* точки зрения достоинством развития обладают только такие тотальности (макросистемы), как природа, общество, цивилизация, культура; отдельный человек (индивид) конечно же не является такой системой и в лучшем случае лишь втягивается в нее (утилизируется) в качестве одного из элементов; с *общебиологической* позиции развитие – это прежде всего созревание и рост по уже существующей биогенетической программе, частично модифицируемой внешними условиями жизни, но неизменной в своей видовой специфике; в *педагогической* практике развитие – это целенаправленное формирование (разумеется, с учетом общественных и природных обстоятельств жизни) полезных знаний, умений и навыков, воспитание полезных черт личности – полезных для самоценного социума. При всех вроде бы кардинальных различиях между перечисленными установками ***они едины в главном*: развитие всегда вне-субъектно**, *независимо от участников этого процесса*; они всего лишь «материал», на котором разыгрывается объективный процесс, придающий этому материалу форму предзаданного образца. Так что ценностное суждение: «человек существо развивающееся» (т. е. способное развивать себя) – оказывается в принципе ничем не обеспеченным;

б) в классической психологии традиционно резкое противопоставление двух рядов форм и структур в природе человека – «натуральных» и «культурных», «биологических» и

«социальных», между которыми полагается либо принципиальный параллелизм (психофизический, психофизиологический), либо бессодержательная корреляция; здесь не учитывается один существенный момент: и *натуральное* и *биологическое* – это тоже ***культурное… представление***, выработанное человеческим мышлением, но *приписанное, а иногда навязанное природе как ей самой по себе присущее*;

в) такой же источник недоразумений – это неразличение, а чаще – склеивание двух специфических предметных содержаний:

– ***«психического развития»*** (как развития психики, ее систем и структур) и «психологии развития» (как развития человеческой субъективности, внутреннего мира человека);

– ***акта происхождения*** того, чего еще не было в действительности, и акта развития того, что уже есть;

– единицы развития (либо как меры, либо как механизма) и **объекта** развития (того, что развивается).

2. Обычно утверждают, что человек, ***естественно*** (природное) – искусственное (социокультурное) ***существо***, но без представления о том, что человек – прежде всего ***сверх-естественное* существо**, мы не можем разобраться, в чем его искусственность и в чем его естественность. Поэтому категория «***развитие***» одновременно должна удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса:

• ***становление*** – как созревание и рост; переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство производящей ***причины*** и закономерных ***следствий*** в акте развития;

• ***формирование*** – как оформление (обретение формы, а не формовка по заданному штампу) и совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца); как единство социокультурной ***цели*** и общественно значимого ***результата*** развития;

• ***преобразование*** – как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как преображение – кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ***ценностей и смыслов*** бытия человека.

Каждая из этих субкатегорий развития в своей отдельности и обособленности тяготеет к однозначно-определенной реальности: ***становление*** – преимущественно к естественно-природным структурам; ***формирование*** – к социально-культурным структурам; ***преобразование*** – преимущественно к духовно-практическим структурам. Проблема, по сути, и состоит в том,

чтобы выработать общий принцип, объемлющий все три грани этой категории, способный воспроизвести ход развития (показать его, а не только рассказать о нем) в самой ***живой реальности бытия человека***.

3. Особым источником противоречивых суждений о развитии является неразличение ***времени истории*** (как субъектное время – «время человека», содержание, смысл, размерность, топика которого задается способами его бытия, а не космическими событиями) и ***времени естествознания*** (как объектное, физическое время, имеющее условно-формальную размерность – календарность, принципиальную однонаправленность, но не имеющее своего качественного содержания). И тем не менее в обыденном сознании продолжает сохраняться устойчивый предрассудок, что так как все возникает **во** времени и все прекращается **со** временем, то, значит, мы имеем однонаправленный поток из прошлого – через настоящее – в будущее. Отсюда и развитие понимается как непрерывная погоня за будущим; как выбрасывание вперед своеобразного якоря (цель, идеал, перспектива) и подтягивание себя, затем – новый бросок. ***Почему же развитие – это обязательно экспансия и оккупация будущего, а не углубление, например, в настоящее и не рассекречивание прошлого?*** Замечательно пишет о времени о. Александр Ельчанинов: «Меня всегда, особенно последний год, пугало быстрое течение времени; это потому, что я стоял на месте. Теперь (с решением принять священство) я пошел вразрез со временем или, вернее, нырнул в глубину, где время безразлично».[5]

Непростые отношения у человека и с ***пространством человеческой реальности***, которое не есть физикалистский пустой объем, не емкость, заполняемая человеческими деяниями, а прежде всего – социокультурный и духовно-практический Универсум. Именно поэтому культурно-исторический подход в психологии и есть попытка построить пространственно (культура) – временной (история) континуум человеческой реальности в ее цельности, полноте и определенности.

4. Сегодня в личностно-ориентированном, развивающем образовании остро стоит вопрос о психологических нормах и критериях развития. Очевидно, что без внятного и педагогически ответственного представления о «**норме развития**», ***о возрастно-нормативных моделях развития*** на разных образовательных ступенях и о соответствующей **педагогике** развития невозможно даже ставить проблему проектирования действительно развивающего образования.

Существует ли в современных психолого-педагогических

представлениях достаточно внятное представление о «нормах развития»? Несомненно, какие-то представления есть, но они невнятны; так, до сих пор фактически не различаются **среднестатистические нормы** (в некотором отношении все мы похожи друг на друга, имеем типологически общие черты), **социокультурные нормы** (в некотором отношении мы не только похожи, но и едины) и **индивидуально-личностные нормы** (в некотором отношении мы абсолютно уникальны, ни на кого не похожи и единичны). Одновременный учет всех трех типов норм и умение работать в соответствии с ними – это и есть сегодня нормальный педагогический профессионализм. Такой одновременный учет можно сформулировать и более жестко: **норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях**. И задача возрастного психолога и педагога – эти соответствующие условия определить, а при необходимости и создать.

1.2. Объект и предмет изучения в психологии развития

Различение объекта и предмета знания

Оформление определенной совокупности знаний об окружающем мире в качестве самостоятельной научной дисциплины в своем исходном пункте опирается на представление о специфическом предмете исследования. Содержание понятия «предмет» четко выявляется при сопоставлении его с понятием «объект». В философско-методологической традиции ***объект*** рассматривается прежде всего в познавательном отношении и противопоставляется ***субъекту*** познания. Для пояснения соотношения объекта и предмета знания воспользуемся рис. 1.

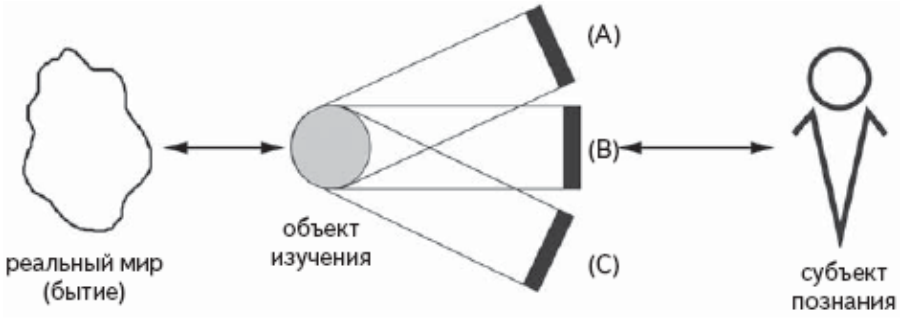

Рис. 1. Соотношение объекта и предмета знания

Субъект познания не находит объект изучения в готовом виде, так как тот не существует в качестве натуральной и вполне конкретной вещи. Субъект выделяет его из бытия, из реального мира и полагает перед собой как собственно объект изучения, существующий сам по себе – независимо от воли и сознания познающего субъекта. Это первая и главная процедура в познавательной деятельности, и только с этого момента возможно получение рационального знания о сущностных свойствах некой объективной реальности.

Чтобы субъект стал относиться к объекту познавательно, последний должен быть дан ему как не совпадающий с ним; должен случиться выход за пределы непосредственного, натурального течения жизни. Человек должен также отличить себя познающего от реальности познания. Например, каждый человек является носителем собственного внутреннего мира, он дан ему в своей непосредственности. Но чтобы сделать его объектом изучения, человек должен осознать этот мир, посмотреть на него со стороны, задуматься о его устройстве, процессах, функциях, соотнести их друг с другом, т. е. исследовать его.

В исследовании необходимо различать ***эмпирический и теоретический объекты*** познания. Эмпирический объект очерчивает хотя и достаточно обширный, но всегда конкретный фрагмент реальности – область исследования. С исследовательской точки зрения эмпирический объект – это также область существования множества практических проблем, которые необходимо решить. Однако, чтобы это стало возможным, необходимо выявить сущность самой этой реальности. И с этой целью развитые науки строят, как правило, особые – теоретические объекты, идеальные конструкции или модели изучаемой реальности. Именно теоретическая модель (ее экспериментальное изучение) позволяет выявить сущностные

характеристики этой реальности, закономерности ее функционирования и развития.

Как правило, объекты познания представляют собой сложные, полиструктурные образования. Поэтому в своей познавательной деятельности субъект выделяет и описывает объект лишь с определенной стороны, фиксирует в нем отдельные свойства или группу свойств и характеристик. Выделение, фиксация и описание субъектом отдельной стороны объекта составляют предмет изучения или знания.

Предмет знания адекватен объекту, но не тождествен с ним. В объекте самом по себе никакого знания не содержится. Предмет знания является продуктом познавательной деятельности субъекта. Как особый – теоретический конструкт, предмет подчинен собственным закономерностям, не совпадающим с законами жизни эмпирического объекта. Законы и нормы существования знаний и предметов знания исследуются в логике и методологии научного познания.

Одному и тому же объекту может соответствовать несколько различных предметов. Это объясняется, с одной стороны, тем, что характер предмета знаний зависит от того, какую сторону объекта он отражает. Например, человек как объект познания исследуется с точки зрения своих природных и социальных свойств, которые и составляют предметы изучения биологических и социальных наук. С другой стороны, многопредметность объекта связана с множеством практических задач, решение каждой из которых требует выделения своего специфического предмета. В то же время такое сложное образование, как человек, может выступить для определенной системы знания в качестве специфического предмета. Например, в педагогике фундаментальный труд К. Д. Ушинского так и называется – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», или в психологии – Б. Г. Ананьев. «Человек как предмет познания».

Различение объекта и предмета знания отчетливо прослеживается в рамках отдельной науки. Применительно к курсу «Основы психологической антропологии» такое различение можно представить следующим образом.

Таблица 1

Объект и предмет психологии развития человека

Знания / Дисциплина	Объект	Предмет
Психология человека	Человек	Субъективная реальность
Психология развития человека	Субъективная реальность	Развитие субъективной реальности в онтогенезе

В «Психологии человека» объектом выступает человеческая реальность во всей своей полноте, а предметом – ***субъективность*** как фундаментальная способность человека встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности; здесь изучается сама эта способность – ее природа, основные закономерности, строение и функции. Для «Психологии развития человека» объектом исследования теперь уже выступает сама субъективная реальность, а предмет ее изучения составляет та сторона этого объекта, которая фиксирует ***развитие субъективности*** в онтогенезе, ее преобразование и оформление как способности человека быть субъектом (хозяином, распорядителем, автором) собственной жизнедеятельности.

Различение научного, учебного и профессионально-деятельностного предметов

Данное различение имеет важнейшее значение для понимания роли знаний о развитии субъективной реальности в образовательных процессах и в адекватной им педагогической деятельности. Для пояснения и обоснования того, что эти предметы по своему содержанию, структуре и способам построения принципиально разные, воспользуемся рисунком, который был предложен Г. П. Щедровицким для анализа проблемы синтеза знаний (см.: *Щедровицкий Г. П.* Избр. труды. М., 1995).

На рис. 2 изображены три культурные позиции: **А** – ***Практика,*** **Б** – ***Автора учебника,*** **В** – ***Теоретика*** и особенности закрепленных за ними различных знаний. При этом научный предмет задает Теоретик-исследователь; учебный предмет строит Автор учебника; Практик держит в поле внимания связь теории и образовательной практики, ***превращая теоретические знания в средства профессиональной деятельности***.

Рис. 2. Взаимосвязь практических, учебных и теоретических знаний

Различение научного, учебного и профессионально-деятельностного предметов можно проводить по целям, средствам и результатам деятельности ***Теоретика, Автора учебника и Практика***.

В самом общем виде цель ***Теоретика*** (Исследователя) состоит в создании достаточно полной картины изучаемого эмпирического объекта и в построении научной теории соответствующего предмета. Решение этих задач ***Теоретик*** осуществляет при непосредственном взаимодействии с объектом исследования с использованием средств научно-теоретической деятельности: категорий, понятий, моделей, схем, идеализаций, методов и приемов. Результатом деятельности ***Теоретика*** является построенная теория предмета – обобщенное и систематизированное представление об объекте (либо одной из его сторон), описание его структуры и закономерностей функционирования. Все это на следующем шаге должно стать средством решения целого ряда жизненно-практических проблем в данной области действительности. Результаты научного исследования оформляются в виде монографий, статей, изобретений, методических разработок, которые содержат в себе знания об объекте исследования, методах получения и использования этих знаний, а также о способах оценки их достоверности.

Задача ***Автора учебника*** иная: он должен в систематическом и обобщенном виде изложить содержание соответствующего научного предмета для целей его последующего освоения ***Учащимися***. Автор учебника не имеет дела с объектом изучения напрямую – он работает с уже полученными в исследовании знаниями, преобразуя их особым образом в собственно учебные

знания. Учебные знания – теперь уже как результат деятельности ***Автора учебника*** – оформляются в учебных пособиях, методических рекомендациях, сценарных разработках учебных ситуаций и т. п. Однако надо иметь в виду, что исходно эти знания относятся к объекту познания, а потому полное и системное его описание остается для ***Автора учебника*** основной содержательно-теоретической задачей.

Принято различать ***логику исследования и логику изложения его результатов***. Первая строится как многоцелевая поисковая деятельность по принципу известной русской сказки: «Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что»; вторая – это точный рассказ о пути, который почти обязательно или с высокой степенью вероятности приведет к намеченной цели, к требуемому результату. В этом смысле ***Автор учебника*** работает во второй логике, однако с существенной ее модификацией, которая принципиально отличает учебник от научной монографии, также использующей логику изложения.

Автор учебника не только систематически излагает различные научные теории, но дает также и их оценку, осуществляет специальную дидактическую переработку теоретического содержания. Поэтому логика изложения знаний основывается не только на логике науки, но также исходит из задач последующей профессиональной деятельности, из закономерностей ***усвоения*** учащимися предметного содержания. Особенностью учебного предмета является также его ориентация на формирование у учащихся умения учиться, на воспитание культуры мышления и будущей деятельности. В учебниках специально предусматриваются задания, контролирующие результаты усвоения учебного материала, рекомендуется литература для более углубленного изучения темы или раздела учебника, приводится справочный материал. В этом и состоит единство и различие научного и учебного предметов.

Цели ***Практика*** – создание общественно необходимого (материального или идеального) продукта, реальное изменение какой-либо из сторон объективной действительности. По сути, именно та или иная сторона действительности и становится ***предметом его преобразований***. А результаты этого обнаруживают себя в конкретных изменениях соответствующей области социальной жизни. Все многообразие знаний о данной стороне действительности в профессиональной деятельности должно выступить не просто сведениями о ней, а прежде всего ***средствами этой деятельности***; эти знания воплощаются в различные способы действия, в конкретные орудия труда, в развернутые технологические системы.

На рис. 2 видно, что позиция ***Автора учебника*** занимает центральное место. Важность данной позиции состоит в том, что в ней одновременно удержаны все три предмета – теоретико-исследовательский, учебно-образовательный и практико-профессиональный.

В табл. 2 представлена обобщенная структура и содержание деятельности в ранее описанных культурных позициях.

Таблица 2

Содержание деятельности в разных профессиональных позициях

Компоненты деятельности / Позиция	Цель	Средства	Результат
Теоретик	Построение научного предмета	Методологические Теоретические	Монографии Статьи Изображения
Автор учебника	Образование учащихся	Методологические Дидактические	Учебники Учебные пособия Методические рекомендации
Практик	Преобразование действительности	Практико-методические	Реальное изменение в действительности

Учебный предмет «***Психология развития человека***» должен включать в себя изложение в системном виде знаний, теоретически воспроизводящих процесс развития субъективной реальности от первых до последних дней жизни человека; должен содержать систему категорий, фиксирующих закономерности развития человеческой субъективности, исторически сформировавшиеся подходы к пониманию психологических проблем развития человека.

Особенность курса «Психология развития человека» как одного из учебных предметов в педагогическом вузе состоит в том, что он занимает центральное положение в психологическом образовании будущего педагога. В профессиональной деятельности педагога недостаточно только учитывать возрастные особенности воспитанников для достижения педагогических целей; в процессе общего образования происходит становление психологических качеств и свойств личности, фундаментальных способностей человека, и педагог выступает в этом случае как организатор и участник этого процесса. Знания

психологии развития предназначены для их использования в качестве средств профессиональной педагогической деятельности.

Теоретические, учебные и профессиональные знания представлены в учебном пособии «Психология развития человека» в разных формах. Так, теоретические и практико-профессиональные знания в своем единстве раскрываются в содержании излагаемого материала. «Методологические установки» и «Методологическая рефлексия» реализуют по преимуществу учебные задачи. Тематика рефератов, курсовых и дипломных работ обеспечивает единство теоретического и учебного контекстов курса. Особым образом организованная педагогическая практика воплощает в себе все три контекста – теоретический, учебный и профессионально-деятельностный.

1.3. Задачи курса «Психология развития человека»

Чтобы стать неотъемлемой частью профессионального образования и деятельности педагога, психологическое знание о развитии человека должно отвечать общим требованиям, предъявляемым к научному знанию: быть систематизированным, обобщенным, обладать возможностью описывать и объяснять педагогические явления. Психологическое знание должно быть практичным, описывать средства проектирования и реализации педагогической деятельности. В рамках целостного курса «Основы психологической антропологии» дисциплина «Психология развития человека» решает следующие задачи.

• Реконструирует ***историю становления*** основных подходов, описывающих и объясняющих психологию развития человека. В истории психологической науки обозначились ключевые проблемы психического развития человека, сформировались мировоззренческие и методологические подходы к их решению, определились основные объяснительные категории, выделились закономерности и особенности развития психологии человека и собран огромный фактологический материал. Различные теоретико-методологические подходы к пониманию психологии развития человека всегда влияли на практику обучения и воспитания подрастающих поколений.

• Представляет ***современное состояние*** науки о психическом развитии человека (возрастной психологии). За последние десятилетия в возрастной психологии оформились оригинальные концепции и направления исследования. Необходимо оценить их значение для педагогической практики, для практической деятельности педагога.

• Раскрывает ***онтологическую картину*** процесса развития человеческой субъективности и систему категорий и понятий, воспроизводящих ход психического развития. В этой картине подобающее место должен занять Педагог (шире – Взрослый) ввиду специфического характера развития человека – в форме образования.

• Обосновывает ***категорию «возраст»*** и подход к построению ***периодизации развития*** субъективной реальности человека. В педагогической практике слово «возраст» употребляется в житейском смысле. Для нас привычны словосочетания «учет возрастных особенностей школьников», «такой у него возраст» и т. п. Эти высказывания абсолютизируют естественную составляющую психического развития и умаляют роль педагога в этом процессе. Необходимо вычленить основные смыслы этой важной категории, понятийно определить ее.

Во всех ранее изданных учебных пособиях по возрастной психологии периодизация психического развития охватывала лишь эпоху детства. Полагаем, что педагогу необходимо знать о закономерностях развития человеческой субъективности и за порогом школы, особенности развития взрослого человека, психологию старения.

• Представляет обобщенную ***картину развития внутреннего мира человека*** от рождения и до последних дней его жизни. Такая задача раньше в подобного рода курсах не ставилась и не решалась. Особое внимание уделяется описанию закономерностей и характера перехода с одного этапа психологического развития на другой, механизмам смены ступеней и периодов развития субъективности человека.

• Рассматривает ***нормы психического развития*** на основных этапах становления человеческой субъективности. При этом норма нами понимается не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, но как указание на высшие возможности достижения для данного возраста. В этой связи актуально описание допустимых вариантов развития, его индивидуально-психологических особенностей, встречающихся отклонений от норм.

Ввиду того что процесс развития имеет «искусственную» составляющую, считаем целесообразным указать основные педагогические задачи на ступенях развития, своеобразную стратегию взаимодействия педагогов и родителей с детьми, подростками, юношами. Анализ формирующей функции педагогической деятельности в процессах развития составляет отдельную задачу курса «Психология образования человека».

• Демонстрирует сложность и многогранность процесса

психического развития, ***принципиальную незавершенность*** его познания; в создании общей картины развития человеческой субъективности ориентирует будущего педагога на самостоятельное изучение процесса становления человека. Как показывают исследования, интерес к проблемам психического развития детей, подростков, юношей у педагогов сохраняется на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Какой смысл вложен в житейские суждения: «детство есть детство», «такой у него возраст», «это у него возрастное»? Чем можно объяснить стойкость данных представлений?

2. Приведите примеры разделения жизненного цикла человека по аналогии: с природными процессами, с социальными процессами и структурами, по меркам самого человека.

3. Выдающийся психолог-гуманист К. Роджерс утверждал следующее: «Слова и символы так относятся к миру реальности, как карта к территории, которую она представляет. Мы живем по воспринимаемой "карте", которая никогда не есть сама реальность»[6]*. Имеет ли данное высказывание отношение к проблеме объекта и предмета науки? Можно ли безоговорочно согласиться с данным утверждением К. Роджерса?*

4. Дополните табл. 1 дисциплинами «Общая психология» и «Возрастная психология» и определите их объект и предмет изучения. Рассмотрите соотношение объектов и предметов всех четырех дисциплин.

5. Обсудите с преподавателем психологии рис. 2 по следующему плану: В какой форме возможна встреча Учащегося с Теоретиком? Автором учебника? Практиком? Когда это уместно делать? Могут ли совпадать позиции Преподавателя и Автора учебника?

6. Существует утверждение, что знания возрастной психологии являются основой психологической компетентности педагога. Согласны ли вы с этим утверждением? Обоснуйте свой ответ.

7. В каких областях практической деятельности необходимы знания психологии развития?

Темы реферативных и курсовых работ

Культурная обусловленность представлений о предмете психологии развития.

Актуальные проблемы психологии развития.

Методы возрастной психологии.

Психологическое знание в сфере образования.

Психологическое знание и педагогическая деятельность.

Задачи психологии развития в современном обществе.

Рекомендуемая литература

Основная

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 1997.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

Смирнова Е. О. Психология ребенка. М., 1997.

Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М., 1996.

Дополнительная

Громыко Ю. В. Проектирование и программирование образования. М., 1996.

Костюк Г. С. Избр. психол. тр. М., 1988.

Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избр. тр. М., 1984.

Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1.

Щедровицкий Г. П. «Человек» как предмет исследований // Избр. тр. М., 1995.

Глава 2. Психическое развитие человека в трудах зарубежных психологов

2.1. Становление зарубежной возрастной психологии

Дневники наблюдений – начало детской психологии

Оформление психологии развития (детской или возрастной психологии) как самостоятельной отрасли научного знания относится ко второй половине XIX в. К середине века в науке, в первую очередь благодаря работам Г. В. Ф. Гегеля и Ч. Дарвина, широкое распространение получил принцип развития. Этот принцип, а также диалектический метод составили ядро философии Г. В. Ф. Гегеля, который показал, что психическое развитие человека есть процесс, подчиненный определенным закономерностям. Реализация диалектического метода в изучении психики привела к необходимости определения качественного своеобразия психики человека на разных возрастных этапах, различий внутренних миров ребенка и взрослого человека.

Установленные Ч. Дарвином законы эволюции в органическом мире поставили перед психологией задачу сопоставления психики животных и человека, определения движущих сил развития человека. Научная разработка этих вопросов положила начало оформлению новых направлений и подходов в психологии – психологии животных (зоопсихологии), психологии первобытных народов (этнопсихологии). Интерес к изучению детского возраста был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч. Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки.

В 1876 г. французский философ, психолог, биолог И. Тэн опубликовал статью «Заметки об усвоении речи у детей и в человеческом роде», в которой описал процесс усвоения речи своей дочери в сопоставлении с историческим развитием языка. Основой обоих процессов он полагал механизм ассоциаций. Отдельный этюд по детской психологии «Биографический очерк одного ребенка» (1877) принадлежит Ч. Дарвину. Очерк представлял собой описание наблюдений, которые провел автор, за поведением своего сына в период его развития от рождения до 10 месяцев.

Вслед за этими статьями стали появляться исследования в

форме наблюдений за развитием ребенка (В. Прейер, Дж. Селли, С. Холл, В. Штерн, К. Гросс, К. Бюлер и другие). Наибольшее влияние на становление детской психологии как научной отрасли оказал В. Прейер. В 1881 г. он опубликовал книгу «Душа ребенка», представляющую собой итог многолетних наблюдений по строго разработанной схеме за развитием ребенка.

Записи В. Прейера возникли в ходе его эмбриологических исследований и представляли собой попытку перехода от изучения жизненных процессов в утробный период к их анализу в первые годы жизни. Важнейшей особенностью внеутробной жизни он считал психогенез – возникновение и развитие психической реальности. Принципиально новым в его трактовке было обращение к фактору наследственности, которому отводилась такая же важная роль, как и активности самого ребенка. Исследование В. Прейера показало путь приобретения точных научных данных о психическом развитии ребенка, стало образцом для организации объективного наблюдения и положило начало систематическому изучению психологии детского возраста. После В. Прейера становится популярной тщательная и систематическая запись наблюдений за процессом возникновения и развития двигательных, эмоциональных и речевых реакций ребенка. Книга В. Прейера была переведена на многие языки и оказала существенное влияние на развитие детской психологии.

Наблюдения ученых-биологов за развитием ребенка были новым подходом как в методическом отношении, так и с точки зрения объяснения наблюдаемых фактов: **натуралист выделял и фиксировал прежде всего объективные, внешние проявления психической активности и стремился понять их биологический смысл в жизни как индивида, так и всего вида**. Но не сама по себе эволюция психологических идей, а реальные потребности педагогической практики привели к интенсивному изучению психологии развития детей.

Развитие экспериментальной детской психологии

Новый этап в развитии детской психологии связан с началом экспериментальных исследований детей. Основанная В. Вундтом в 1879 г. психологическая лаборатория в Лейпциге вселила уверенность в возможности использования эксперимента в исследовании проблем возрастной и педагогической психологии. В конце XIX – начале XX в. в разных странах создаются лаборатории по изучению проблем детской и педагогической психологии, организуются научные сообщества, появляются специальные журналы, а общепсихологические и педагогические

журналы начинают обсуждать вопросы развития ребенка и построения системы обучения и воспитания на основе законов детского развития.

Широкий размах получили исследования в области детской психологии в Германии. В 1899 г. в Берлине было создано «Объединение по изучению психологии ребенка». В 1896 г. был основан «Журнал по исследованию ребенка». Различные журналы по философии, психологии, физиологии также печатали работы по психологии ребенка и по педагогическим вопросам. Разработку проблем детской психологии вели известные немецкие ученые: К. Гросс, Э. Крепелин, Э. Мейман, В. Штерн и другие.

Сильны были тенденции перестройки педагогики на основе изучения психологии ребенка во Франции. Большую роль в становлении исследований психического развития ребенка и внедрении эксперимента в детскую и педагогическую психологию сыграл А. Бине. В 1905 г. он основал при одной из начальных школ Парижа «Лабораторию нормальной педагогики». В лаборатории изучалось физическое и психическое развитие ребенка, создавались методики изучения детского развития, отрабатывались методы преподавания учебных дисциплин.

А. Бине совместно с Т. Симоном создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основу которой составил метод тестов. Они провели серию экспериментов по изучению внимания, памяти, мышления у детей разного возраста. Результаты экспериментов были проверены по статистическим критериям, а сами методики стали рассматриваться как средство определения умственного развития ребенка. А. Бине ввел показатель интеллекта – **умственный возраст**, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий. Сравнение умственного возраста с хронологическим составляло основу для заключения об уровне умственного развития ребенка. Совпадение умственного возраста с паспортным свидетельствовало о нормальном развитии ребенка. Если ребенок выполнял задания, предназначенные для более старших по возрасту детей, то его показатели умственного развития считались высокими. Невыполнение ребенком заданий, предназначенных для его возраста, давало основания для заключения о низком уровне умственного развития. Теоретические и методические представления А. Бине и Т. Симона лежат в основе современной психометрики – практики измерения умственного развития детей. На их основе в психометрию был введен показатель развития интеллекта – **коэффициент интеллектуальности (IQ)**, а также представление

о ***статистической тестовой норме***.

В США инициатором и организатором изучения ребенка и построения педагогического процесса на психологической основе явился С. Холл. Он впервые в психологии стал проводить исследование детей с помощью вопросников (анкет), распространяемых среди учителей, школьников, родителей. Полученные таким способом эмпирические данные обрабатывались с помощью статистических методов. На их основе строилось целостное представление о психологических особенностях детей различных возрастов. В 1893 г. С. Холл создал «Национальный союз для исследования детей». С 1891 г. он издает журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», с 1895 г. – «Ежемесячник по изучению детства». Многочисленные лаборатории по изучению детства, созданные по его инициативе и при его содействии, явились базой для подготовки психологических трудов, получивших широкую известность, – работ Дж. Болдуина, А. Чемберлена, Дж. Дьюи и др. Наибольшей популярностью пользовался труд С. Холла «Юность».

В Швейцарии научную и организационную работу в области детской психологии проводил Э. Клапаред. По его предложению при Женевском педагогическом обществе в 1905 г. была создана секция по изучению психологии ребенка. Много усилий Э. Клапаред вложил в дело внедрения психологических исследований в педагогическую практику. Он полагал, что учителю необходимо знание психологии для научно обоснованного построения процессов обучения и воспитания. При своей психологической лаборатории в университете он неоднократно устраивал специальные курсы для учителей, на которых излагал результаты своих исследований по изучению особенностей детского развития.

В Англии вопросами экспериментального изучения детского развития, психологических основ обучения и воспитания занимался Д. Селли. Большой популярностью пользовался его труд «Очерки по психологии детства» (1898).

2.2. Натуралистические концепции психического развития человека

Теория рекапитуляции как первая теоретическая концепция в детской психологии

Исторически первым в объяснении процессов психического

развития ребенка выступил эволюционно-биологический, или натуралистский, подход. К числу его сторонников принадлежат психологи разных школ в психологии (интроспекционизм, бихевиоризм, психоанализ и др.); видными представителями были С. Холл, К. Бюлер, В. Штерн, Э. Клапаред, А. Гезелл, З. Фрейд и другие. Данное направление составляют различные теоретические течения: теория рекапитуляции, нормативный подход, теория трех ступеней, теория конвергенции двух факторов. Однако при всех различиях эти теории объединяет общий взгляд на процесс психического развития человека как биологически обусловленный, подчиняющийся природным законам.

Первой теорией, объясняющей процесс психического развития, стала теория рекапитуляции, которую сформулировали С. Холл и Д. Болдуин. Фундамент этой теории составляет биогенетический закон Э. Геккеля, который гласит, что онтогенез (развитие отдельного индивида) является кратким повторением филогенеза (истории развития всего вида). Применительно к детской психологии этот закон утверждает, что в процессе индивидуального развития ребенок в сокращенном виде проходит этапы эволюционного и культурного развития, которые прошел человеческий род.

При этом С. Холл считал, что последовательность и содержание этих этапов заданы генетически и поэтому ни уклониться, ни пропустить какую-то стадию своего развития ребенок не может. Онтогенетическое развитие рассматривалось как биологически детерминированный процесс. С. Холл выявил и механизм перехода с одной стадии на другую: так как реально ребенок не может прожить те же ситуации, которые переживало человечество в своей истории, то переход от одной стадии к другой осуществляется им в игре.

Теория рекапитуляции была достаточно популярна в конце XIX – начале XX в.; с некоторыми модификациями она разрабатывалась и другими психологами. Д. Болдуин считал, например, что онтогенетическое развитие не является полным повторением филогенеза и человеческой истории – в нем есть «пропущенные главы».

Немецкий психолог К. Гросс, разрабатывая проблемы детской игры, исходил из положения, что игра обращена не к прошлому, а к будущему. Игра является школой подготовки организма к жизненным испытаниям, она упражняет функции для будущего, служит целям биологического приспособления.

С. Холл является основателем педологии – комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма,

т. е. идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих профессионалов – психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть, которая имеет отношение к детям. Таким образом, педология была призвана объединить все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

Педология завоевала популярность во всем мире: ее привлекательность была связана с ориентированностью на практические нужды педагогики. В реальной педагогической практике учителя и воспитатели имеют дело с целостным ребенком, в единстве его физических, психических и социальных качеств. Именно такой комплексный подход к изучению ребенка и процессов его развития провозглашала педология. Однако идея создания комплексной науки о ребенке оказалась нереализованной.

Нормативный подход к психическому развитию ребенка

Видным представителем педологии биологизаторского направления был американский психолог А. Гезелл. В своей работе «Педология раннего возраста» одну из глав он называет «Биологический смысл детства», где рассматривает развитие ребенка в сравнении с развитием детенышей животных. А. Гезелл солидарен с положением, что в первые годы жизни ребенок как бы повторяет историю развития человеческого рода. Но он утверждал, что детство – это также и продукт эволюции. У самых низших животных детство практически отсутствует; период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид. У человека не только самое длинное детство, но оно качественно другое. А. Гезелл отмечал, что по сравнению с детством обезьян человеческое детство отличается не просто прибавкой еще одного этажа, на котором совершается усвоение языка и символического мышления; это прибавление приводит к глубокой перестройке нижних этажей, делает их принципиально иными по сравнению с аналогичными у высших животных. Однако сохраняется общая функция психического – биологическая адаптация к окружающей среде. А. Гезелл изучал проблему взаимосвязи среды и наследственности в их влиянии на умственное развитие ребенка, зависимость темпа развития от наследственных особенностей. Главную роль в психическом развитии ребенка он отводил созреванию нервной системы. Для А. Гезелла основным показателем развития является его темп. Он сформулировал закон замедления развития с возрастом: темп

развития максимален на начальных этапах развития и минимален на конечных. А. Гезелл как бы вообще снимает проблему среды и наследственности и заменяет ее проблемой темпа развития.

Значительный вклад А. Гезелла в детскую психологию состоит в том, что он положил начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины. **Нормативный подход в детской психологии ориентирован на описание достижений ребенка в процессе роста и развития, на построение норм развития двигательной активности, речи, взаимоотношений ребенка с окружающим миром и взрослыми**. Для составления норм психического развития А. Гезелл ввел в детскую психологию лонгитюдный метод – продолжительное изучение одних и тех же детей на разных этапах их развития. На основе составленных норм А. Гезелл разработал систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста. Он проводил систематические сравнительные исследования нормы и патологии развития; одним из первых в психологии использовал метод близнецов для анализа закономерностей психического развития.

Отметим, что возрастные изменения детей А. Гезелл объяснял наследственным фактором, т. е. он оставался в рамках биологизаторского направления. Но его подход к детской психологии как нормативной дисциплине важен и для современной психологии. Проблемы нормы и патологии развития, разработки конкретных нормативов психического развития детей на разных этапах жизни имеют важное практическое значение для различных сфер социальной практики (здравоохранения, образования).

Теория трех ступеней детского развития

Попытку построить детскую психологию на фундаменте биологии предпринял немецко-австрийский психолог К. Бюлер. Он, как и многие психологи, разделял распространенный взгляд на психическое развитие ребенка как на единый и биологический по своей природе процесс.

Характеризуя особенности процесса органического развития, К. Бюлер отмечает, что природа не делает скачков – развитие всегда происходит постепенно. Он отстаивал идею наследования психических свойств, их передачи от родителей детям. К. Бюлер считал, что главный интерес детской психологии должен быть сосредоточен вокруг первых лет жизни ребенка – периода созревания основных психических функций. Главная цель

исследователя – понять и изучить биологические функции психики и внутренний ритм ее развития.

В работе «Очерк духовного развития ребенка» К. Бюлер выделяет следующие три ступени развития ребенка: **инстинкт, навык, интеллект**. Эти ступени должен пройти каждый ребенок в процессе индивидуального развития. **Переход ребенка от одной ступени к другой определяется структурой развития коры головного мозга, т. е. имеет биологические причины**. К. Бюлер перенес схемы эксперимента, используемые в исследовании человекообразных обезьян, на изучение особенностей развития детей. Он подчеркивал сходство примитивного употребления орудий у шимпанзе и ребенка – период появления первичных форм мышления у ребенка он назвал шимпанзеподобным возрастом.

Дальнейшее развитие детской психологии показало неправомерность отождествления ранних ступеней развития ребенка и человекоподобных обезьян. Было выявлено, что буквально с первых дней своей жизни ребенок развивается принципиально иначе, чем детеныши высших приматов. Была поставлена под сомнение правомерность выделения у человека отдельной ступени инстинктивного поведения.

В настоящее время теория трех ступеней детского развития К. Бюлера представляет лишь исторический интерес. Но непреходящее значение имеет поставленная им проблема истории детства. История возникновения и преобразования детства в ходе поступательного развития человечества пока не написана; отсутствуют и серьезные попытки ее создания. Из наиболее известных теоретических подходов в этом отношении являются работы французского демографа и историка Ф. Ариеса[7] и культурно-историческая теория Л. С. Выготского.[8]

Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития ребенка

В работах В. Штерна эволюционно-биологический подход к объяснению психического развития предстает в форме теории двух факторов и их конвергенции (сближения). Согласно В. Штерну, ребенок – это организм, который при появлении на свет уже имеет определенные органические задатки, инстинкты, врожденные влечения. Эти внутренние особенности составляют первый фактор психического развития. Второй фактор составляют влияния окружающей среды – природной и общественной.

Развитие ребенка – это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий.

Психическое развитие ребенка есть результат сближения (взаимодействия) внутренних данных с внешними условиями. В. Штерн считал неправомерным вопрос о том, происходит ли определенная психическая функция извне или изнутри. Функционирование психики представляет собой всегда и то и другое, только всякий раз в разных соотношениях. В. Штерн подчеркивал необходимость учитывать **сензитивные периоды** в психическом развитии как внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий, в том числе целенаправленно организуемых: например, для обучения языку, музыке, физическим действиям и т. д. Теория двух факторов, хотя и учитывает роль внешних влияний в развитии, представляет по своей сути концепцию наследственной предопределенности психического развития. Социальные факторы выступают лишь в роли условий, реализующих наследственно зафиксированные особенности психического развития.

2.3. Социологический (культурологический) подход к изучению психического развития человека

Социум как объяснительный принцип во французской социологической школе

Своя объяснительная конструкция психического развития была предложена исследователями, полагавшими главной детерминантой развития человека социум, общество, культуру. Основы конструкции были заложены французской социологической школой; существенный вклад в его развитие внесла американская школа культурной антропологии.

Родоначальником социологического направления в психологии принято считать Э. Дюркгейма. Его работы оказали серьезное влияние на развитие психологических исследований взаимоотношений индивида и общества. Решающую роль в развитии ребенка он отводил социальному фактору, основу которого составляют ***коллективные представления*** больших общностей людей. Коллективные представления – это целостная система идей, обычаев, религиозных верований, моральных установлений, общественных институтов, письменности и т. п. Они независимы от индивида, императивны по отношению к нему, тотальны (всеобщи).

> «В каждом из нас присутствуют два существа, которые, оставаясь неразлучными в абстракции, не перестают быть отличными. Одно существо состоит из

всех умственных состояний, относящихся только к нам и к событиям нашей личной жизни. Это то, что можно было бы назвать индивидуальным существом, индивидуальным Я. Другое представляет собой систему взглядов, чувств, привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу или различные группы, частью которых мы являемся; таковы религиозные верования, нравственные верования и практики, национальные и профессиональные традиции, всевозможные коллективные воззрения. Их совокупность составляет социальное существо, социальное Я. Сформировать в каждом из нас это существо – такова цель воспитания. Если оставить в стороне расплывчатые и неясные наклонности, которые можно отнести за счет наследственности, то ребенок, вступая в жизнь, приносит туда только свою индивидуальную природу. Следовательно, общество с каждым новым поколением оказывается почти перед tabula rasa, на которой ему предстоит писать все заново. Нужно, чтобы к только что родившемуся эгоистичному и асоциальному существу оно как можно быстрее добавило другое существо, способное вести нравственную и социальную жизнь. Вот в чем состоит дело воспитания…»[9]

Развитие ребенка происходит в процессе усвоения традиций, обычаев, верований, представлений и чувств других людей. Воспринятые ребенком извне мысли и эмоции определяют характер его душевной деятельности и особенности восприятия окружающего мира. **Усвоение социального опыта происходит благодаря подражанию, которое в социальной жизни имеет такое же значение, как наследственность в биологии.** Со способностью к подражанию ребенок рождается. Во французской социологической школе был выявлен механизм формирования внутреннего мира ребенка – **интериоризация как переход внешнего во внутреннее**.

Видным представителем французской социологической школы является П. Жане. Он полагал, что психика человека социально обусловлена и что развитие ее заключается в формировании системы многообразных связей с природой и обществом. Под связями П. Жане понимал действия как формы отношения человека к миру. Среди них наиболее значимы социальные действия, выражающиеся в отношениях сотрудничества. Социальные взаимоотношения между людьми являются основой развития каждого человека.

Характерным для французской психологической школы является выделение уровней развития ребенка. П. Жане выделяет четыре таких уровня. Первый уровень характеризуется развитием моторных реакций (приближения и удаления), где значимыми являются не сами реакции, а их социальная обусловленность. Второй уровень – развитие перцептивных действий, на котором формируются образы восприятия и представления памяти. Эти психологические образования также ориентированы на взаимодействия с другими. Третий уровень – социально-личностный – характеризуется возможностью ребенка согласовывать свои действия с действиями другого человека. Четвертый уровень – интеллектуально-элементарное поведение. На этом уровне развивается речь ребенка как средство общения с другими и управления своими действиями. Овладение речью создает условия для интенсивного развития мышления ребенка.

Французская генетическая психология

Ориентация на изучение отдельного индивида в конкретных социальных условиях его жизни характерна для французской школы генетической психологии. Наибольший вклад в разработку проблем генетической психологии внесли А. Валлон и Р. Заззо.

А. Валлон подчеркивал неразрывную связь социума и психики ребенка. Социум необходим для изначально беспомощного ребенка; его реакции с необходимостью должны быть поняты и дополнены взрослым. Человеческое дитя есть существо генетически социальное, социальная природа человека не появляется путем внешних влияний, а изначально включена в его биологию.

А. Валлон специально исследовал истоки человеческого поведения, условия зарождения специфически человеческих форм поведения. Он попытался понять, каким образом из биологического возникает психическое, столь отличное от него во всех отношениях, как из первоначальной слитности и нерасчлененности психического вычленяется сознание. Названия основных его работ отражают направления его поиска: «От действия к мысли» (1942), «Истоки детского мышления» (1945).

В своих исследованиях А. Валлон показал, что двигательная активность ребенка имеет две линии развития: одни движения направлены вовне, на преобразование внешнего мира, – это кинетическая активность ребенка; другие движения (позы, положения, мимика) – это тоническая активность ребенка, имеющая важное значение для развития его внутреннего мира.

Первые позы ребенка оформляются благодаря действиям

других людей. Только видимая на лице другого человека мимика впервые обретает свое значение для ребенка. Лишь благодаря реакциям взрослого смех и плач ребенка превращаются в особый язык – язык эмоций. Эмоция – первая форма социального общения, пока еще глобальная и нерасчлененная, подготавливающая внутренние представления ребенка. Именно путем взаимного обмена с другими вычленяется из некой первоначальной слитности самость ребенка и рождается его сознание.

А. Валлон убедительно показал, что среди условий, влияющих на психическое развитие, наибольшее значение, особенно в первые годы жизни, имеют отношения людей и способы их поведения. Характеризуя внутренние предпосылки психического развития, А. Валлон подчеркивает, что они потенциально гораздо полнее и богаче, чем их проявление в процессе реализации. Психическое развитие ребенка осуществляется через качественные переходы от одной стадии к другой; сами же переходы совершаются через кризисы развития.

Эти исследования продолжил Р. Заззо. Являясь одновременно учеником А. Валлона и А. Гезелла, он исследовал взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии. Он полагал, что эти факторы не являются противоположными друг другу: благодаря своей наследственности человек создает свою среду; среда же дает наследственности возможность самовыражения, ориентации, оформления.

Р. Заззо сформулировал три основных положения о взаимодействии факторов наследственности и среды. **Первое** положение состоит в утверждении, что человеческий род имеет одновременно самую богатую наследственность и самую большую пластичность (обучаемость). Детерминирующие влияния наследственности и среды достигают максимума у маленького ребенка; в процессе роста эти факторы не дозируются в дополняющих друг друга пропорциях, а объединяются в единое целое.

Второе положение состоит в указании на необходимость строго отличать проблему наследственности и среды от проблемы индивидуальных различий. Отдельные индивиды и даже целые группы людей различаются между собой в отношении интеллекта, характера и других психологических черт. Какую роль играют в определении этих различий наследственность и среда? Согласно Р. Заззо, на этот вопрос нельзя ответить однозначно, так как не существует универсальной формулы взаимодействия наследственности и среды; оно бесконечно изменчиво.

Третье положение касается иерархизированного разнообразия окружающих условий, которые участвуют в психологической детерминации каждого индивида. Среда осуществляет свое влияние на трех уровнях: среда – это и общая ситуация, в которой развивается индивид (социальные, экономические, культурные условия); среда – это ближайшее окружение ребенка, в первую очередь семья, через которую оказывает свое влияние и социальная сфера; наконец, среда – это отношения самого ребенка к окружающему, которые формируются с раннего детства.

Р. Заззо все развитие ребенка разделяет на этапы. Первые три года жизни анализируются им на основе строгих физических и психических критериев, выделенных А. Валлоном. Он использует данные о развитии мышления, эмоциональной сферы, моторики и т. д. Вместе с тем он стремится сочетать психологическое изучение эволюции детского поведения с анализом хода органического созревания ребенка. Последующие этапы психического развития выделяются на основе критериев, заимствованных из практики школьного обучения. В исследованиях, проводившихся Р. Заззо и его учениками, активно использовался лонгитюдный метод, или метод продольных срезов (длительное изучение отдельных детей или небольшой их выборки). Включение этого метода в арсенал широко используемых методов возрастной психологии составляет отличительную особенность этой школы.

Американская школа культурной антропологии

Важный вклад в познание закономерностей развития человека, условий и движущих сил психического развития внесла американская школа культурной антропологии. Основатель школы – выдающийся антрополог, этнограф, лингвист Ф. Боас. Эта школа проводила сравнительные исследования общественной жизни и культуры народностей, находящихся на ранних ступенях исторического развития. Основной методологической установкой исследований выступило утверждение культурной обусловленности сознания и личности человека в ходе его психического развития.

Способом проверки теории культурного детерминизма выступило сравнительное изучение процессов взросления у народов, живущих в разных культурных условиях. **Предполагалось, что если формы поведения подрастающих поколений детерминируются биологическими факторами, то они должны быть инвариантными и повторяться во всех**

обществах и культурах, независимо от уровня их социально-экономического развития, общественного строя, структуры семьи и т. п. Исключение из этого правила было бы опровержением, доказывающим, что становление форм поведения, характер психического развития зависят не столько от природных особенностей человека, сколько от свойств конкретной культуры, детерминирующей ход и результаты этого развития.

Видным представителем школы Ф. Боаса и этнографии детства является М. Мид. Ее исследования показали, что характер и способности людей в решающей степени зависят от того, чему они учатся, и от устройства общества, в котором они родились и воспитаны. М. Мид утверждает, что человеческая природа очень пластична, точно и специфично реагирует на различные социальные условия. Различия между членами разных культур, как и различия между индивидами внутри одной и той же культуры, почти полностью сводятся к различиям в условиях их жизни, особенно в раннем детстве. При этом форма, в которой реализуются эти условия, детерминирована культурой.

М. Мид разработала концепцию межпоколенных взаимоотношений, в основу которой положила представление о трех типах культур: постфигуративной, в которой дети учатся главным образом у своих предков; конфигуративной, в которой и дети и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников; префигуративной, в которой взрослые учатся также у своих детей. Согласно М. Мид, постфигуративная культура преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений, т. е. на традицию и ее живых носителей – стариков. Взаимоотношения возрастных слоев здесь жестко регламентированы, каждый знает свое место, и никаких споров на этот счет не возникает.

Конфигуративная культура формируется в условиях ускорения технического и социального развития, переносит центр тяжести с прошлого на современность. Для нее **типична ориентация не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту**. Влияние родителей уравновешивается, а то и перевешивается влиянием сверстников. Префигуративная культура ориентируется главным образом на будущее. Поэтому не только молодежь учится у старших, но и старшие прислушиваются к мнению молодежи.

Межкультурные исследования познавательного развития детей

Исследование особенностей развития познавательной деятельности детей в условиях разных культур предпринял Д. Брунер. Развитие познавательной деятельности, по Д. Брунеру, осуществляется путем становления трех основных способов (средств): предметных действий, образов восприятий и символов. Эти средства познания действительности возникают в соответствующих возрастах. «Наслаивание» каждого нового способа познания на предыдущий составляет центральную линию интеллектуального развития ребенка.

Источником психического развития является возможность лишь частичного перевода содержания какого-либо одного способа познания на язык других. Несоответствие же содержания разных способов приводит к тому, что ребенок вынужден переходить, например, от выражения своих знаний посредством образов к их выражению в символах. Д. Брунер и его сотрудники исследовали психологические закономерности переходов от одного способа познания ребенком действительности к другому.

Суть позиции Д. Брунера состоит в том, что **психическое развитие отдельного человека происходит в процессе усвоения средств культуры**. Усвоение набора этих средств усиливает некоторые естественные двигательные, сенсорные и умственные способы познания. В частности, усиление интеллекта связано с усвоением и использованием сложных способов символизации, уровень развития которой различен в разные эпохи и у разных народов. С точки зрения Д. Брунера, исследование закономерностей развития познавательной деятельности ребенка нужно проводить на основе раскрытия характера усваиваемых им конкретных средств культуры, особенно средств символизации опыта.

Д. Брунер отмечает, что источники развития человека принципиально отличаются от условий развития животных. В отличие от животного, адаптация человека к окружающим условиям происходит не на основе биологических изменений, а путем использования различных «технических» средств познания, имеющих социальную природу. Различный характер и состав этих средств в разных культурах приводит к различию в развитии познавательной деятельности детей, вырастающих в условиях этих культур. Психическое развитие ребенка определяется не биологическими факторами, а прежде всего культурными условиями его жизни.

2.4. Современная зарубежная психология развития

Психоаналитические теории детского развития

Сильные позиции в современной западной детской психологии занимает психоанализ, созданный З. Фрейдом. Одна из ключевых идей психоанализа состоит в том, что причины внутренних конфликтов и неврозов взрослого человека лежат в детстве. Восстановление истории развития индивида в раннем детстве является методом познания человеческой природы. Непосредственное отношение к детской психологии имеют описанные З. Фрейдом стадии психосексуального развития. При этом психосексуальное развитие человека он отождествлял с развитием личности. Каждый из пяти выделенных им этапов психосексуального развития имеет свои проявления либидо (половой энергии) через характерные для данного возраста эрогенные зоны. Меняющиеся способы и физические области удовлетворения либидо составляют стадии психосексуального развития. Если либидо не получает удовлетворения или удовлетворяется неадекватным образом, человек рискует остановиться в своем развитии на данной стадии и у него фиксируются определенные черты личности.

Оральная стадия (0–1 год). Данная стадия характеризуется тем, что основной источник удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Ведущая эрогенная зона здесь – рот, орудие питания, сосания и первичного обследования предметов. Во время кормления ребенка утешают, качают, прижимают и ласкают. Ребенок поначалу ассоциирует с процессами кормления удовольствие и уменьшение напряжения. Остановка на этой стадии впоследствии приводит к формированию таких черт, как курение, грызение ногтей, переедание, словесная агрессия, жадность, требовательность.

Анальная стадия (1–3 года). На этой стадии приучение ребенка к чистоплотности ведет к перемещению источника удовлетворения либидо в анальную область тела. Чувственные наслаждения связаны с процессами выделения. Ребенок озабочен проблемами управления процессами «сдерживания» и «выпускания». В процессе приучения к горшку ребенок начинает привыкать, что увеличение уровня контроля приносит ему внимание и похвалу родителей. Если родители слишком строго относятся к ошибкам ребенка, то это может привести к фиксации у него таких черт, как аккуратность, опрятность, пунктуальность, бережливость, упрямство.

Фаллическая стадия (3–5 лет). Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. В этот период развития дети впервые осознают сексуальные различия. На этой стадии развивается ***Эдипов комплекс у мальчиков и комплекс Электры*** у девочек. По З. Фрейду, эти комплексы характеризуются

сильным, но бессознательным влечением ребенка к родителю противоположного пола и агрессивностью по отношению к родителю того же пола. Поскольку осуществление желаний такого рода явно недопустимо, они выливаются в тревогу. Освобождение от комплексов совершается посредством идентификации ребенка с родителем того же пола; в результате ребенок приобщается к ценностям, ролям и установкам, свойственным его полу. Фаллической стадии соответствует зарождение таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление.

Латентная стадия (5–12 лет) характеризуется уменьшением в силе сексуальных стремлений. Многое из того, что ребенок делал или знал ранее, оставляется и забывается. На первый план выходит школьное обучение и социализация. Энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, а также на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения. В этот период возникает стыд, отвращение и мораль, предназначенные для противостояния последующим сексуальным желаниям.

Генитальная стадия (12–18 лет) начинается в подростковом возрасте. На этой стадии полового созревания происходит возвращение либидозной энергии к половым органам. У юношей и девушек формируется половая идентичность, они начинают искать пути удовлетворения своих эротических потребностей, стремиться к нормальному общению с представителями противоположного пола. Цель этой стадии – формирование зрелой сексуальности, желания работать и способности любить другого человека ради него самого.

Наиболее популярной теорией психоаналитического толка в современной западной психологии является эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона. Трактуя структуру личности так же как и З. Фрейд, Э. Эриксон существенно отступал от позиций классического психоанализа в понимании природы личности и детерминант ее развития. Он принимал идею неосознанной мотивации, но посвящал свои исследования главным образом процессам социализации, полагая, что основы человеческого Я коренятся в социальной организации общества. Им была создана психоаналитическая концепция об отношениях Я и общества.

Ключевым в теории Э. Эриксона является понятие «идентичность», определяемое как «субъективное… ощущение тождества и целостности».[10] **Идентичность – это тождественность человека самому себе, включающая в себя усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство**

адекватности и стабильного владения личностью собственным Я, способность личности к конструктивному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития. Идентичность – это субъективное чувство непрерывной самотождественности, это условие, при котором человек ощущает себя неизменным (в своих существенных проявлениях), действуя в самых разных жизненных обстоятельствах. В самоидентичности индивид переживает чувство того, что он остается тем же самым, что у него есть преемственность целей, намерений и представлений.

Формирование идентичности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Э. Эриксон выделяет восемь стадий развития идентичности, на каждой из которых человек делает выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач развития. При этом первые пять стадий по обозначению совпадают со стадиями, выделенными З. Фрейдом. Задачи и содержание развития на каждой ступени определяются обществом, в котором живет человек.

Решение задачи на каждой стадии жизненного цикла сводится к установлению определенного динамического соотношения между позитивным и негативным вариантами развития. Развитие личности – борьба этих крайних возможностей, которая не прекращается при переходе на следующую стадию развития. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы самоидентичности и открывает возможности включения субъекта в более широкое социальное окружение. Широкое признание в западной психологии получила периодизация психического развития Э. Эриксона.

Быть самим собой в глазах значимых других, в том числе и в собственных глазах, – движущая сила развития, которую Э. Эриксон кладет в основание своей периодизации. Расширение радиуса значимых отношений задает внешние условия развития идентичности растущего человека. Вступая в новые отношения с другими, человек более или менее бессознательно делает выборы (разрешает кризисные противоречия данного типа отношений), которые и определяют направление развития на каждой возрастной ступени. Это направление может быть продуктивным, и тогда у человека развиваются его сильные качества, или базовая способность самотождественности. Выбранное или навязанное направление развития может быть деструктивным, – в этом случае развивается центральная патология данного возраста, разрушающая, ослабляющая чувство самоидентичности.

Периодизация развития в онтогенезе, разработанная Э. Эриксоном, носит название **эпигенетической**. Он полагал, что схема периодизации не должна походить на цепочку формальных временных отрезков, следующих друг за другом; **периодизация – это эпигенетический ансамбль**, в котором одновременно соприсутствуют все возрасты. Ни один прожитый человеком возраст не кончается в том смысле, что ни одно кризисное противоречие возраста не может быть окончательно разрешено прижизненно.

Одна стадия развития не замещает другую, а подстраивается к ней. Начало возраста – понятие весьма условное: та общая способность, которая будет ключевой в новом возрасте, уже обнаружила себя в более примитивном виде в предыдущих возрастах. Ни один возраст не кончается, не исчерпывается при начале следующего возраста. Многие проблемы, осложнения, отклонения развития являются следствием неразрешенности кризисных противоречий предыдущих периодов развития. Так, подросток, у которого базисное доверие к людям и к самому себе не сложилось в младенчестве или не развилось в последующих возрастах, будет испытывать большие трудности при вхождении в любую группу сверстников, чем подросток с устойчивым доверием к окружающим.

Говорить о разрешении того или иного кризисного противоречия, о выборе того или иного направления развития можно тоже лишь с оговоркой: при пластичном ходе развития ни один из выборов не является окончательным. Переход от одной формы самоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Э. Эриксону, – это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой.

На первой стадии – **младенчество (0–1–1,5 года)** – решается задача формирования базового доверия к окружающему миру («Могу ли я доверять миру?»). Признаки доверия у младенца проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. Решающую роль в формировании у ребенка базового доверия к миру Э. Эриксон отводил матери; важным критерием доверия младенца к миру он считал способность ребенка спокойно переносить исчезновение матери из поля зрения. Из антитезы развития на первой стадии – основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности – при поддержке, последовательности поведения близких родных, при удовлетворении основных потребностей младенца происходит рождение первого базового качества –

надежды. Если ребенок не получает должного ухода, не встречает любовной заботы, происходит депривация потребностей ребенка и, как следствие, недоверие к миру.

Вторая стадия – **ранний возраст (1,5–4 года)**. На этой стадии ребенок решает задачу формирования и отстаивания своей автономии и независимости («Могу ли я управлять своим поведением?»). Негативный вариант развития – следствие либо гиперопеки, либо отсутствия поддержки и доверия, когда взрослые проявляют нетерпение и спешат сделать за ребенка то, на что он и сам способен, – приводит к развитию у детей неуверенности в себе, сомнению в своих действиях, стыдливости. Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями: оно будет положительным, если родители и близкие взрослые проявляют разумную дозволенность, поддерживают стремление ребенка к автономии, не торопят его. Из противостояния автономности и стыда (сомнения) рождается новое качество – **воля**.

Третья стадия – **детство (4–6 лет)**. На этой стадии решается альтернатива между инициативой и чувством вины («Могу ли я стать независимым от родителей и исследовать границы своих возможностей?»). При поощрении взрослыми исследовательской активности ребенка, направленной на окружающий мир, его фантазирования и пытливости он научается обращаться с людьми и вещами конструктивным образом и обретает чувство инициативы. Если взрослые ограничивают возможные действия ребенка, строго критикуют или наказывают его, то он привыкает чувствовать себя виноватым за многие свои поступки. Интегральным качеством этой стадии Э. Эриксон называет **целенаправленность**.

Четвертая стадия – **школьный возраст (6–11 лет)**. Основной вопрос этой стадии: «Могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру?» На этой стадии происходит формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда; противоположная тенденция – осознание собственной неумелости и бесполезности. В школьном возрасте учебные навыки для детей превращаются как бы в особый самостоятельный мир со своими собственными целями и ограничениями, достижениями и разочарованиями. Систематическое обучение и воспитание, поощрение взрослыми учебного и трудового творчества школьников, их наклонностей к

рукоделию, конструированию и т. п. развивают у них предприимчивость, настойчивость, инициативу. Если при обучении в школе ребенок не получает удовольствия от работы, не испытывает гордости за то, что хотя бы что-то одно он сделает своими руками действительно хорошо, если его усердие не поощряется, то это может привести к формированию чувства неполноценности. Основное позитивное приобретение этой ступени – **умелость, компетентность**.

Пятая стадия – **отрочество (11–20 лет)** – ставит перед индивидом задачу первого целостного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи – неуверенность в понимании собственного Я («диффузия идентичности», «спутанная идентичность»). Перед подростком стоит задача объединения на новом уровне всего того, что он знал и знает о себе, о своих социальных ролях, в нечто целое и спроецировать это представление на будущее («Кто Я?» «Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?»). В подростковом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития: подросток теперь должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и для общества. Тогда социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные умения создадут новую целостность личности, полно выраженную в **верности**.

Шестая стадия – **молодость (21–25 лет)** – знаменует переход к решению собственно взрослых задач на базе сформировавшейся идентичности. Основные из них – поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружеским связям с членами своей социальной группы («Могу ли полностью отдать себя другому человеку?»). Уверенный в своей идентичности молодой человек проявляет психологическую интимность, душевную теплоту, понимание, доверие в общении с другим человеком, обнаруживает ее в дружбе, в эротических связях или в совместной деятельности. Юноша, не уверенный в своей идентичности, избегает межличностной интимности, его отношения с другими становятся весьма стереотипными, а сам он приходит к глубокому чувству изоляции. Его уделом становится одиночество – состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться. Основное приобретение этой стадии – **любовь**.

Седьмая стадия – **зрелость (25–50–60 лет)**. Этот этап жизни человека связан с решением противоречия между способностью к развитию и личностным застоем, медленным регрессом в процессе обыденной жизни («Что я могу предложить будущим

поколениям?»). На этой стадии проявляется новый параметр развития личности, полюсы которого составляют способность человека интересоваться судьбами других людей, задумываться над жизнью грядущих поколений и самопоглощенность, сосредоточенность на себе, озабоченность своим здоровьем, забота о собственном комфорте. Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны своих детей – они подтверждают субъективное ощущение своей нужности другим. Продуктивность и продолжение рода как главные положительные характеристики личности на этой стадии развития реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве. **Забота** – главное качество, которое вырабатывается на этой стадии. Если же появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, то это приводит к косности, застою и к личностному опустошению.

Восьмая стадия жизненного пути – **старость (свыше 60 лет)** – характеризуется достижением новой формы идентичности. Человек должен ответить себе на вопрос: «Доволен ли я прожитой жизнью?» Здесь человек либо обретает покой и уравновешенность как следствие ощущения осмысленности жизни и целостности своей личности, либо оказывается обречен на ощущение безнадежности, восприятия прожитой жизни как череды упущенных возможностей и досадных промахов. Отсутствие или потеря личностной интеграции приводит к полной безысходности: судьба не принимается как завершение жизни, а смерть – как ее последняя граница. На этой стадии развития возникает **мудрость** со многими оттенками значений – от зрелости ума до сосредоточенности знаний, – тщательно обдуманными суждениями и глубоким всеобъемлющим пониманием.

В заключение приводим общую схему периодизации Э. Эриксона (табл. 3).

Таблица 3

Полный жизненный цикл по Э. Эриксону

Стадии	Радиус значимых отношений	Основной выбор или кризисное противоречие возраста	Позитивные «новообразования» возраста	Деструктивные «новообразования» возраста
1. Младенчество	Мать	Основополагающая вера и надежда — против основополагающей безнадежности	Базисное доверие, надежда	Уход от общения и деятельности
2. Раннее детство	Родители	Самостоятельность против зависимости, стыда и сомнений	Воля	Навязчивость (импульсивность или соглашательство)
3. Возраст игры	Семья	Личная инициатива против чувства вины и страха порицания	Целеустремленность, целенаправленность	Заторможенность
4. Школьный возраст	Соседи, школа	Предприимчивость против чувства неполноценности	Компетентность, умелость	Инертность
5. Подростки	Группы сверстников	Идентичность против смешения идентичности	Верность	Застенчивость, негативизм
6. Юность	Друзья, сексуальные партнеры, соперники, сотрудники	Интимность против изоляции	Любовь	Исключительность (склонность исключать кого-либо (себя) из круга интимных отношений)
7. Взрослость	Разделенный труд и общий дом	Производительность против застоя, поглощенности собой	Забота, милосердие	Отверженность
8. Старость	Человечество — «мой род»	Целостность, универсальность против отчаяния, отвращения	Мудрость	Презрение

Бихевиористские теории социального научения

В классическом бихевиоризме проблемы психического развития человека специально не исследовались. Синтез бихевиоризма и психоанализа составил основу разработки различного рода теорий социального научения в возрастной психологии. **Центральной для теории социального научения**

выступила проблема *социализации* как процесса усвоения индивидом определенной системы норм, ценностей, знаний данной культуры. Бихевиористы не признают ни бессознательных, ни генетических детерминант поведения. Концепции социального научения показывают, как ребенок приспосабливается в окружающем мире, как он усваивает нормы общественной жизни.

При анализе процессов социального научения бихевиористы важную роль отводят обусловливанию. Выделяют два основных типа обусловливания: классическое и инструментальное (оперантное). Классическое обусловливание основано на известной схеме условного рефлекса И. П. Павлова – на сочетании условного и безусловного раздражителя. При этом полагается, что дети биологически подготовлены ассоциировать определенные явления с внутренними или внешними реакциями и что научение по типу сочетания раздражителей происходит с самых первых дней их жизни. Ребенок, видя в окне проходящий мимо автобус, вдруг слышит удар грома, пугается и начинает плакать. В следующий раз, когда он увидит проезжающий мимо дома автобус, он может испытать чувство страха. Взаимосвязь между внешним видом автобуса (условным раздражителем) и страхом перед громом (безусловный раздражитель) изменяет реакцию ребенка. Механизмом классического обусловливания бихевиористы объясняют многие детские ощущения и переживания. Например, у малышей могут вызывать страх белые халаты врачей или запахи лекарств, поскольку они ассоциируются с неприятными переживаниями, такими, как болезненные уколы.

При **инструментальном (оперантном) обусловливании** поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления. Например, мать укладывает годовалого младенца в постель, выключает свет и выходит из комнаты – младенец начинает плакать. Плач ребенка заставляет мать вернуться, включить свет и сесть рядом с малышом. Такое чередование событий, вероятнее всего, приведет к тому, что на следующий день ребенок, когда его положат в постель, снова заплачет, потому что возвращение матери стало подкрепляющим действием. Малыша можно научить поворачивать голову на определенные звуки: если сигналы и определенные типы поведения будут подкреплены, младенцы научатся распознавать и отличать эти сигналы в окружающей среде.

Плач ребенка как призыв к матери вернуться – пример инструментального, или оперантного, поведения. Основное различие между классическим и оперантным обусловливанием

заключается в том, что в последнем случае поведение нельзя вызвать автоматически. При оперантном обусловливании тенденцию повторяться может иметь только то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается; индивид научается реакции на определенный стимул благодаря многократному сочетанию этого стимула с подкреплением.

Принципы классического и оперантного обусловливания в настоящее время нашли свое воплощение в **Программах модификации поведения**. Были разработаны многочисленные педагогические и терапевтические программы для обучения и переучивания человека с целью коррекции его поведения.

Однако обе эти концепции не объясняют, как возникает ***новое*** поведение. Ведущий теоретик социального научения А. Бандура считал, что наград и наказаний недостаточно, чтобы научить новому поведению: дети приобретают новые формы поведения благодаря имитации поведения взрослого и сверстников. **Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию является формой социального научения.** А. Бандура основное внимание уделял феномену научения через подражание. По его мнению, для приобретения новых реакций на основе подражания не обязательно подкрепление действий наблюдателя или действий модели; однако подкрепление необходимо для того, чтобы усилить и сохранить поведение, сформированное благодаря подражанию. Научение посредством наблюдения важно потому, что с его помощью можно регулировать и направлять поведение ребенка, предоставляя ему возможность подражать авторитетным образцам. Люди учатся не только на опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения. Одно из проявлений имитации – идентификация – процесс, в котором личность воспроизводит мысли, чувства или действия другого, выступающего в качестве модели. Идентификация приводит к тому, что ребенок научается представлять себя на месте другого, испытывать сочувствие, соучастие, эмпатию к этому человеку.

А. Бандура предложил четырехступенную модель научения поведению и следования ему. Первую ступень характеризует **внимание**: чтобы произошло научение, ребенку необходимо обратить внимание на образец. На второй ступени осуществляется сохранение – интерпретируя поведение другого человека, ребенок использует познавательные способности и сохраняет информацию в памяти. На третьей ступени происходит **моторное воспроизведение** на основе использования сохраненной информации. Процессы **мотивации** составляют четвертый этап научения: они определяют, будет ли вообще

осуществлено какое-либо действие. Полагается, что видимые последствия поведения другого оказывают сильное влияние на желание ребенка воспроизводить это поведение. Он скорее повторит его, если действия другого будут успешны, чем если результатом действий будет наказание. А. Бандура провел серию экспериментов, в которых дети наблюдали агрессивное поведение в коротких фильмах с позитивным и негативным отношением к нему. Дети, которые видели вознаграждение агрессии, после просмотра фильма вели себя более агрессивно в своих играх; дети, которые видели пример наказанной агрессии, были менее агрессивны в своем поведении.

Для теорий социального научения характерно изучение условий социализации детей. Приобщение детей к нормам и ценностям общества осуществляется прежде всего в семье. Моделями поведения для детей служат родители, выражая одобрение и нежность, налагая запреты и давая разрешения, наказывая за неприемлемое поведение. При этом наблюдение становится одним из средств социализации. Однако это не означает, что стоит детям увидеть, как поступают другие, и они усвоят определенные нормы поведения. Во многих случаях одного наблюдения, без дополнительных знаков одобрения или порицания со стороны родителей, бывает недостаточно.

Наблюдение наиболее эффективно при постоянстве поведения. Например, если родители периодически применяют грубые физические наказания, ребенок вряд ли станет сдерживать свою агрессивность и, вероятно, сочтет такой метод эффективным средством контроля над другими людьми. Но если дети не видят проявлений агрессивности в своей семье, они усваивают умение сдерживать гнев как наиболее оптимальную форму поведения.

Основой социализации является появление у младенца чувства привязанности. Наиболее сильная привязанность развивается у тех детей, чьи родители доброжелательны и внимательны к потребностям ребенка. Положительная оценка родителями качеств своих детей особенно важна в начальный период формирования самосознания. Если дети чувствуют, что любимы родителями, их самооценка будет положительной и они будут уверены в своих возможностях.

Семья формирует личность ребенка, определяя для него нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения. Родители используют те методы и средства воспитания, которые помогают ребенку освоить определенную систему норм, приобщить его к определенным ценностям. Для достижения этой цели они поощряют или наказывают его, стремятся быть образцом для подражания.

По мере роста ребенка на процесс социального научения начинают все больше влиять и другие факторы: школа, сверстники, средства массовой информации. В школьные годы зависимость от семьи уменьшается, а от учителя и группы сверстников возрастает. Подражание учащихся учителю зависит от половой идентификации: в качестве образца для подражания ребенку легче согласовывать свое поведение с поведением учителя того пола, что и он сам. Моделью подражания становятся также личные качества учителя: если у учителя мягкий характер, он отзывчив и не демонстрирует своего превосходства, ученики отвечают ему взаимностью, проявляют больший интерес к предмету, работают с большей самоотдачей и самостоятельностью.

Женевская школа генетической психологии

Швейцарский ученый Ж. Пиаже является выдающимся психологом современности; его учение о развитии познавательной деятельности ребенка оценивается как одно из самых значительных явлений современной зарубежной психологии. Женевская школа генетической психологии, созданная Ж. Пиаже, изучает происхождение интеллекта и стадии его развития, особенности детского мышления, формирование у ребенка базовых понятий об окружающем мире (понятия объекта, пространства, времени, массы, причинности и т. п.).

Ж. Пиаже полагал, что основой психического развития является развитие интеллекта, определяющее развитие восприятия и памяти, усвоение норм взаимоотношений с другими, становление эмоций и чувств и т. д. Поэтому этапы психического развития – это фактически этапы развития интеллекта, через которые последовательно проходит ребенок.

Свою теорию развития детского мышления Ж. Пиаже строил на основе биологии и логики. Он рассматривал развитие познавательной деятельности ребенка в контексте общих законов развития органической жизни. В качестве основных процессов, определяющих развитие интеллекта ребенка, Ж. Пиаже выделял **адаптацию, ассимиляцию, аккомодацию и уравновешивание**. [11]

По Ж. Пиаже, познание есть взаимодействие организма со средой, направленное на адаптацию (приспособление) к среде. Адаптация состоит из равновесия процессов ассимиляции и аккомодации. Состояние равновесия всегда лишь приблизительно, и самое его достижение ведет к появлению новых задач, для которых наличных возможностей уже

недостаточно. Равновесие неизбежно сменяется нарушением равновесия, а это снова актуализирует тенденцию к уравновешиванию. Таким образом, развитие получает внутреннюю движущую силу, а тенденция к уравновешиванию становится основной тенденцией интеллектуального развития.

Важнейшее понятие в концепции Ж. Пиаже – «схема действия». Весь приобретенный индивидом опыт оформляется в схемы действия. **Схема действия – это то общее (инвариантное), что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах, это ментальная структура на определенном уровне умственного развития, мыслительная система или целостность, воспроизводящая логику предметных действий.**

Ж. Пиаже считает, что в течение всего онтогенетического развития основные функции (адаптации, ассимиляции, аккомодации) неизменны, наследственно закреплены, не зависят от содержания опыта. В отличие от функций, структуры складываются в процессе жизнедеятельности, зависят от содержания опыта и качественно различаются на разных стадиях развития. Такое соотношение между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

В интеллектуальном развитии ребенка Ж. Пиаже выделял три стадии, в основе которых лежит смена господствующих интеллектуальных структур. Стадии – это ступени, или уровни, развития, последовательно сменяющие друг друга, причем на каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие организма и среды. Начальная стадия развития интеллекта – **сенсомоторная** (от рождения до 1,5–2 лет); на этой стадии ребенок действует с материальными предметами, познает мир посредством различных действий – рассматривания, хватания, соотнесения, ударения, бросания, перемещения в пространстве и т. п. При уравновешивании интеллект младенца опирается на данные органов чувств и телесные движения.

Период развития мышления от 2 до 7 лет Ж. Пиаже обозначает как дооперационный и переходный, не составляющий самостоятельной стадии развития. Дети познают мир через свои собственные действия. Их мышление имеет тенденцию к чрезмерной конкретности, необратимости и эгоцентризму. Следующая стадия – **конкретных операций** (от 7 до 11–12 лет) – характеризуется способностью ребенка выполнять системы действий с предметами в уме, но с опорой на конкретный материал. Дети начинают мыслить логически, используют понятия относительно конкретных объектов или событий. Они

могут классифицировать предметы, строить иерархию понятий (родовидовые зависимости), осмысливать закономерности сохранения.

Заключительную стадию составляет **формальный интеллект**; его становление происходит в подростковом возрасте (от 11–12 до 15 лет). Подростки могут исследовать все логические варианты решения задачи, мыслить условно-гипотетически, строить предположения и приводить цепь логических доказательств. Формальное мышление позволяет понять точку зрения другого человека, принимать в расчет его статус и идеалы. С образованием формальных операций достигается наивысший уровень развития мышления человека.

Согласно представлениям Ж. Пиаже, **порядок стадий развития интеллекта соответствует определенным возрастам, он неизменен. Взрослые могут повлиять на процесс психического развития, но изменить его логику они не в состоянии – обучение следует за развитием**. Обучение призвано активизировать функционирование познавательных структур, которыми ребенок уже владеет. Основой обучения является собственный, стихийно сложившийся опыт ребенка. Именно в этом пункте теория Ж. Пиаже вызывает возражения и выступает предметом теоретического и экспериментального опровержения.

Гуманистическая психология развития

Возникшая в 60-х гг. XX в. в США как психотерапевтическая практика, гуманистическая психология получила широкое признание в различных сферах социальной жизни – медицине, образовании, политике и др. Существует мнение, что **гуманистическая психология – это не отдельное направление или течение в психологии, а новая парадигма психологии, новый этап ее развития**. На идеях гуманистической психологии оформилась особая педагогическая практика. Основные идеи гуманистической психологии проникают и в психологию развития, хотя развернутой теории детского развития на настоящий день здесь не создано. Кратко воспроизведем положения гуманистической психологии, приложимые к психологии развития.

Видным представителем гуманистической психологии является К. Роджерс. В его работах была сформулирована новая концепция человека, радикально отличающаяся от психоаналитических и бихевиористских представлений. Фундаментальной предпосылкой теоретических разработок К.

Роджерса является предположение, что в своем самоопределении люди опираются на собственный опыт. Каждый человек имеет уникальное поле опыта, или «феноменальное поле», включающее события, восприятия, воздействия и т. п. Внутренний мир человека может соответствовать или не соответствовать объективной реальности, может осознаваться им или не осознаваться. Поле опыта ограничено психологически и биологически. Мы обычно направляем наше внимание на непосредственную опасность или на безопасное и приятное в опыте, вместо того чтобы воспринимать все стимулы окружающего мира.

В поле опыта находится самость. Самость – это организованный связанный гештальт, находящийся в процессе формирования по мере изменения ситуации. Этот акцент на постоянном изменении самости лежит в основе теоретических представлений К. Роджерса о человеке и его веры в способность человека к росту, изменению и развитию. Самость, или представление человека о себе, основывается на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего.

Идеальная самость – это то представление о себе, каким человек более всего хотел бы располагать, которому он придает наибольшую ценность для себя. Она, так же как и самость, постоянно подвержена переопределению и развитию. То, в какой мере самость отличается от идеальной самости, – один из показателей дискомфорта, неудовлетворенности и невротических трудностей. Принятие себя таким, каков человек на самом деле, а не таким, каким он хотел бы быть, – признак душевного здоровья. Образ идеальной самости в той мере, в какой он отличается от реального поведения и ценностей человека, – одно из препятствий для развития человека.

Важное понятие в теоретических построениях К. Роджерса – конгруэнтность. **Конгруэнтность определяется как степень соответствия между тем, что человек говорит, и тем, что он переживает. Она характеризует различия между опытом и сознаванием**. Высокая степень конгруэнтности означает, что сообщение, опыт и сознавание одинаковы. Неконгруэнтность имеет место, когда есть различия между сознаванием, опытом и сообщением об опыте.

Существует фундаментальный аспект человеческой природы, который побуждает человека двигаться к большей конгруэнтности и к более реалистичному функционированию. К. Роджерс полагал, что в каждом человеке есть стремление становиться компетентным, целостным, полным – **тенденция к самоактуализации**. Фундамент его психологических

представлений составляет утверждение, что развитие возможно и что тенденция к самоактуализации является основополагающей для человека.

Препятствия развитию, согласно К. Роджерсу, возникают в детстве. То, чему ребенок научается на одной стадии, должно быть переоценено на следующей. Мотивы, преобладающие в раннем детстве, позже могут препятствовать развитию. Как только ребенок начинает сознавать себя, в нем развивается потребность в любви и позитивном внимании. Поскольку дети не отличают своих действий от себя в целом, они воспринимают одобрение поступка как одобрение себя. Точно так же наказание за поступок они воспринимают как неодобрение в целом.

Любовь настолько важна для ребенка, что он руководствуется в своем поведении стремлением к получению ее от близких. Ребенок начинает действовать так, чтобы получить любовь или одобрение независимо от того, хорошо ли это для его собственного органического здоровья. Дети могут действовать против собственных интересов, считая своим изначальным предназначением соответствие оценкам других.

Развитие задерживается в той мере, в какой человек отрицает импульсы, разрушающие искусственно созданное представление о себе. Возникает замкнутый круг: чтобы поддерживать ложный образ себя, человек продолжает искажать собственный опыт, а чем больше искажение, тем больше ошибок в поведении и дополнительных проблем. Каждое переживание неконгруэнтности между собой и реальностью увеличивает уязвимость, что заставляет усиливать внутренние защиты, блокирующие опыт и создающие новые поводы для неконгруэнтности.

Клиент-центрированная терапия стремится создать атмосферу, в которой человек восстанавливает психическое здоровье, возвращая себе подавляющиеся или отрицаемые части себя. Эта терапия включает в себя три основных гуманистических принципа: 1) люди по своей природе свободны и добры; 2) пациенты, учащиеся, профессионалы и т. п. – это прежде всего люди; 3) конструктивное, развивающее взаимодействие с людьми возможно только в том случае, если психотерапевту или педагогу удается войти с ними в трансперсональные отношения, т. е. отношения, преодолевающие заданные границы профессиональных статусов и ролей.

Важнейшее научное открытие К. Роджерса заключается в том, что он установил необходимые условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающие конструктивные личностные изменения. Это **безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и**

конгруэнтное (адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении с ним.[12]

Гуманистическая педагогическая практика осознанно отказывается от целенаправленных воздействий, в ходе которых неизбежно манипулирование людьми, затрудняющее их самоактуализацию. Нельзя развивать человека извне, нельзя сформировать у него гуманистические убеждения; лишь изнутри можно создать условия, в которых человек сам придет к этим убеждениям, свободно выберет их. Практика воспитания строится на основе создания условий, стимулирующих свободное развитие людей, т. е. развитие, осуществляющееся в соответствии с их собственными целями и стремлениями.

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. История психологии показывает, что объяснительные схемы психического развития человека она заимствовала из биологии (натурализм), из социологии (социоморфизм), из биологии и социологии (теории конвергенции), из биологии и логики (генетическая психология Ж. Пиаже). Почему в психологии так стойки заимствования понятийного аппарата из других наук? Должна ли психология выработать свой понятийный аппарат онтогенеза субъективной реальности человека? Могут ли в этом понятийном аппарате использоваться категории других наук?

2. Детский психолог Л. Ф. Обухова так оценивает влияние теории конвергенции на современную психологию: «Это самая распространенная концепция в современной психологии, она соответствует здравому смыслу: “яблоко от яблони недалеко падает” и “с кем поведешься, от того и наберешься”. До сих пор психологи продолжают взвешивать два этих фактора. Все современные теории отличаются друг от друга только тем, как они трактуют взаимодействие наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей в ходе психического развития».[13]

Почему в современной западной психологии столь привлекательны двухфакторные теории психического развития? В чем заключается методологическая несостоятельность этих теорий?

3. Психолог А. Б. Орлов пишет: «Более чем вековая история развития научной натуралистической психологии, ориентированной на знание, достаточно убедительно свидетельствует о тщетности усилий, направленных на

выработку всеобщих категорий, о невозможности выхода за рамки каждый раз ограниченных, частных объяснительных принципов и, следовательно, о бесперспективности построения на этом пути психологии как подлинной науки. Вместе с тем сравнительно короткая история развития научных течений, ориентированных на идеал, показывает, что даже при самых крайних, буквально противоположных исходных основаниях психологи с необходимостью приходят к весьма сходным (если не идентичным) представлениям о всеобщей цели личностного развития»[14]*. Какие направления в психологии можно отнести к ориентированным на знание и какие на идеал?*

4. Чем привлекательны социоморфистские представления о человеке и его развитии для определенного типа педагогических практик?

5. В чем вы видите достоинство межкультурных исследований в психологии развития?

6. Выделите прикладные педагогические аспекты теорий социального научения. Адекватны ли эти теории задачам образования человека?

7. В чем заключается принципиальное отличие гуманистической психологии от других направлений и школ в психологии развития и ее значение для образовательной практики?

Темы реферативных и курсовых работ

Особенности начального периода становления зарубежной психологии развития.

Биологизаторские течения в современной зарубежной психологии развития.

Социологический подход в современной зарубежной психологии развития.

Культурантропологические исследования М. Мид.

Психоанализ и детская психология.

Эпигенетическая теория развития Э. Эриксона.

Теория социального научения в детской психологии.

Проблема внутренних закономерностей развития в теории Ж. Пиаже.

Гуманистическая психология развития – новая парадигма в детской психологии.

Проблема стадиальности психического развития в зарубежной психологии.

Рекомендуемая литература

Основная

Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996.

Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфильд. М., 1971.

Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.

Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Фрейд А. Введение в детский психоанализ. М., 1993.

Фрейд З. Введение в психологию: Лекции. М., 1991.

Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

Юнг К. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. М., 1997.

Дополнительная

Анциферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.

Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И. Современная американская психология развития. М., 1986.

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1994.

Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.

Глава 3. Психическое развитие человека в трудах отечественных психологов

3.1. Дореволюционный период развития возрастной психологии в России

Становление русской возрастной психологии (середина 50-х – начало 70-х гг. XIX в.)

Оформление предмета, задач и методов изучения развития психики человека начинается в середине XIX в. В это время в России была проведена крестьянская реформа. Отмена крепостного права существенно повлияла на нравственный климат общества. В общественном мнении утвердилась мысль о равноправии всех людей, о достоинстве личности человека, о необходимости гуманного отношения друг к другу. С этого момента в стране началось развитие различных форм общественной и культурной жизни, разработка новых отраслей науки. Существенные изменения произошли в области психолого-педагогической мысли.

В России стал заметно расти выпуск книг по проблемам обучения, воспитания, детского развития. В этот период появились первые педагогические журналы: «Журнал для воспитания», «Учитель», «Русский педагогический вестник», «Семья и школа», «Педагогический вестник», «Воспитание и обучение». На их страницах широко обсуждались теоретические вопросы воспитания и обучения. Именно в ходе обсуждения актуальных педагогических проблем были поставлены вопросы психологического обоснования педагогических действий, сформулирована мысль о необходимости систематического изучения внутреннего мира ребенка.

На становление отечественной психологии развития оказало влияние общее состояние научной и педагогической мысли. Распространение генетического принципа в науке создало возможность изучения основных ступеней развития человека начиная с раннего детства. Изучение детства привлекло особое внимание исследователей по целому ряду причин: описывая процесс психического развития человека в первые годы жизни, ученые пытались понять тенденции его биологического и социального созревания, историю его умственного развития, разобраться в психологии взрослого человека.

Особые надежды на познание детства возлагала педагогическая общественность. Было признано, что без знания закономерностей детского развития невозможно совершенствовать педагогическую практику. Проблемы образования в стране обсуждали не только педагоги и ученые, но и литераторы, общественные деятели. Вопросы обучения и воспитания получали широкий общественный резонанс. Достаточно сослаться на один пример: именно в этот период Л. Н. Толстой основал свою школу в Ясной Поляне и занялся анализом проблем образования. В ходе обсуждения целей, задач, средств и форм обучения и воспитания подрастающих поколений были сформулированы принципиальные проблемы и положения, определившие становление возрастной психологии как самостоятельной научной дисциплины.

В качестве наиболее важных проблем психолого-педагогической науки были выделены следующие: получает ли человек при рождении в готовом виде способности познавать окружающий мир, желать, чувствовать и действовать; каковы факторы, влияющие на общее психическое развитие; одинаковы ли закономерности развития всех людей и какое значение они имеют для организации обучения и воспитания. Без изучения закономерностей психического развития ребенка нельзя было ответить на эти вопросы. Психологическое знание приобретает первостепенное значение для педагогики. Наибольший вклад в решение обозначенных проблем внесли выдающиеся теоретики отечественной педагогики Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Н. Х. Вессель, П. Д. Юркевич.

Заметной вехой в становлении психолого-педагогической науки в России явилась статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856). **Целью педагогики в ней определено воспитание в человеке Человека, которое становится возможным на основе изучения законов его развития.**

Н. И. Пирогов настаивал на своеобразии детской психологии, ее отличии от психологии взрослого, на необходимости изучения ребенка начиная с самого раннего возраста. Процесс воспитания должен строиться на безусловном уважении личности каждого ребенка, исходить из признания его индивидуальности.

Основоположником отечественной психолого-педагогической науки по праву считается К. Д. Ушинский. Положение о необходимости всестороннего познания человека для целей его воспитания «во всех отношениях» является ключевым для научного творчества выдающегося педагога. Достойным образцом такого изучения является его труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», излагающий

физиологические и психологические законы развития человека в их приложении к задачам воспитания. При написании работы К. Д. Ушинский использовал и развил достижения мировой психологической мысли. Этот труд оказал огромное влияние на последующее развитие психолого-педагогической науки в России.

К. Д. Ушинский полагал, что психическое развитие ребенка имеет свои закономерности. Согласно его представлениям, человеческой природе свойственны два внутренних свойства – **стремление к деятельности и стремление к совершенству**. Стремление к деятельности есть основа всех человеческих действий и свершений. Стремление к совершенству составляет предпосылку нравственного воспитания человека. Внутренние свойства составляют предпосылки воспитания: на что будет направлена деятельность человека и к какому идеалу он будет стремиться, зависит от общественных условий его жизни. Возможности воспитания велики, но его цели достижимы в том случае, если его средства будут соответствовать природе человека.

Серьезную попытку изучения сущности воспитания и обучения, обоснования единства и различий этих процессов законами психического развития предпринял Н. Х. Вессель. **Развитие человека он понимал как диалектику внутренних («субъектных») и внешних («объектных») свойств:** развитие определяется внутренними природными задатками и внешним окружающим миром, поставляющим материал для процесса развития. Природные данные и характер воспитания определяют психологию человека. Педагогические воздействия имеют два ориентира: одни из них обращены на ребенка (субъекта), другие – на внешний мир (объект). Отсюда Н. Х. Вессель делает вывод о том, что обучение связано с объективной стороной развития, а воспитание – с субъективной.

Различна и направленность педагогических воздействий: обучение – на развитие разумной стороны человека, а воспитание – на формирование желательной и эмоциональной его сторон. Различен и характер воздействия обучения и воспитания: обучение имеет свои границы, а воспитание безгранично. Единство этих процессов состоит в единстве их цели – всестороннее развитие способностей индивида. При этом закономерности развития для всех людей одинаковы, но их проявления у каждого человека индивидуальны.

П. Д. Юркевич изучал психологические проблемы построения содержания и форм школьного обучения, методов преподавания отдельных дисциплин. Конкретные проблемы обучения (подготовка ребенка к школе, формы и методы школьного

обучения, обучение родному языку и т. д.) анализировались им через призму возрастных возможностей усвоения знаний, единства рациональной и эмоциональной сторон познания, с учетом роли внутренней активности и побуждений ребенка.

В заключение отметим гуманистический характер психолого-педагогических воззрений выдающихся теоретиков середины XIX в. Эти взгляды пронизаны верой в человека, в возможности его развития и самосовершенствования. Разработанные ими положения составили теоретическую основу нового этапа в развитии психологической науки, определили основные направления исследований в области изучения и воспитания ребенка в последующие десятилетия.

Развитие отечественной возрастной психологии в конце XIX в

Основные направления исследований возрастной психологии рассматриваемого периода концентрировались вокруг узловых проблем детского развития, определившихся в 60-е гг. XIX в. В качестве главных областей исследования выделились: изучение психического и физического развития ребенка в их взаимосвязи, исследование учебно-познавательной деятельности школьников, анализ психологии воспитания личности.

Существенный вклад в исследование вопросов психофизического развития детей внес П. Ф. Лесгафт. Основываясь на представлении о неразрывной связи между физическим и духовным развитием, он рассматривал физическое воспитание как полноправную и необходимую часть общего образования. Согласно его представлениям, физическое воспитание имеет свои особые педагогические задачи – обоснованная система физических упражнений направлена на совершенствование не только физических, но и нравственно-волевых качеств. **П. Ф. Лесгафту принадлежит заслуга разработки научных основ физического воспитания, ориентированного на задачи целостного развития личности ребенка**, создания психологической типологии детей, обоснования роли семьи в воспитании.

Изучение влияния школьного режима на физическое развитие ребенка предпринял Ф. Ф. Эрисман. Он выявил и зафиксировал факт существования «школьных болезней»: близорукости, искривления позвоночника, нарушений нервной системы и др. На основе своих исследований Ф. Ф. Эрисман разработал модель образцовой классной комнаты, предложил парту собственной конструкции, сформулировал гигиенические требования к освещению учебных помещений и т. д. Эти исследования

позволили сформулировать принципиально новую психолого-педагогическую проблему: **организация процесса обучения**, отвечающего физиологическим и гигиеническим требованиям детского организма.

С конца 70-х гг. изучение детства стало систематическим. Сформировались два основных типа исследования: наблюдение ученых за детским развитием по определенной программе и наблюдение родителей за своими детьми, результаты которого фиксировались в дневниках развития ребенка. В итоге этих исследований была создана достаточно полная картина хода детского развития.

Авторитетным исследователем развития ребенка раннего возраста являлся И. А. Сикорский. Он провел длительное наблюдение за собственными детьми и за развитием детей в воспитательных и медицинских учреждениях. Эта программа наблюдений охватывала все стороны психического развития ребенка.

Большое внимание исследователь уделял условиям и движущим силам развития детей. **Среди условий умственного развития особое значение И. А. Сикорский придавал игре:** играя, ребенок приобретает и конкретизирует знания о внешнем мире, в игре развивается его самосознание. Данные собственных наблюдений И. А. Сикорский сопоставлял с результатами наблюдений и исследований ведущих зарубежных ученых. В результате он наметил целостную картину нормального хода физического и психического развития ребенка, дал классификацию типичных ошибок воспитания детей.

Большую работу по изучению и обобщению данных исследований детского развития проделал П. Ф. Каптерев. Ему принадлежит заслуга создания достаточно полного представления о ребенке первых четырех лет жизни. В основу описания психофизического развития ребенка каждого из годов жизни им был положен характерный признак, определяющий своеобразие развития ребенка. Например, особенности психического и физического развития ребенка второго года жизни связаны с прямохождением; трехлетний ребенок овладевает речью и т. п.

В изучение хода детского развития большой вклад внесли дневники родителей. Инициатива развертывания наблюдений родителей за своими детьми принадлежала журналу «Семья и школа». Материалы наблюдений за десятью детьми от их рождения до 5–6 лет жизни были обобщены Б. П. Ленским. В дальнейшем задачу сбора и публикации родительских дневников взял на себя Н. Н. Ланге. К концу XIX в. был собран значительный

материал о детском развитии, вышли в свет пособия по исследованию развития ребенка, по уходу за детьми, общие руководства по воспитанию и обучению детей в семье и школе, основанные на использовании знаний детской психологии.

Развитие возрастной психологии в начале XX в

Развитие возрастной психологии в России с начала XX в. прочно встало на научную основу; утвердился ее статус как самостоятельной отрасли психологии, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования проблем развития заняли ведущее место в русской психологической и педагогической науке. Это обеспечило авторитет возрастной психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач обучения и воспитания. И в науке, и в мнении педагогической общественности утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования, для воспитания будущих граждан страны.

В разработку проблем возрастной психологии включились ученые смежных дисциплин, выдающиеся теоретики и организаторы отечественной науки – В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, И. П. Павлов и другие. Сформировалось сообщество русских психологов, разрабатывавших вопросы изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения: П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, Н. Н. Ланге, А. П. Нечаев, М. М. Рубинштейн, Н. Е. Румянцев, И. А. Сикорский, Г. И. Челпанов и другие. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение проблемного поля исследований, на пропаганду психолого-педагогических знаний.

В этот период в России стали создаваться специализированные научные центры, ведущие научно-исследовательскую, образовательную и просветительскую деятельность. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению детей при ряде учебных заведений, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки, объединявшие всех желающих направить свои усилия на совершенствование процессов воспитания и обучения. Первая лаборатория по экспериментальному изучению психологии детей в условиях их обучения и воспитания была создана А. П. Нечаевым в 1901 г. в Петербурге при Педагогическом музее военно-учебных

заведений.

В России было налажено и издательское дело; значительно возросло число публикаций по вопросам психологии развития. Систематический характер приобрела переводческая и популяризаторская деятельность, реферирование и рецензирование русских и зарубежных публикаций. Сложилась широкая база для обмена мнений, дискуссий по фундаментальным проблемам психологии развития. Работали съезды и конференции, на которых обсуждались проблемы детской и педагогической психологии. Русские ученые активно участвовали во всех международных конгрессах по психологии и смежным дисциплинам, выступали с докладами, печатались в зарубежных изданиях, трудились в зарубежных исследовательских учреждениях, перенимали опыт организации научно-исследовательской работы.

Важным результатом развития возрастной психологии в дореволюционный период была постановка и обсуждение ее важнейших теоретических и методологических проблем. Предметом дискуссий были вопросы о характере психологических знаний, необходимых для решения педагогических проблем, о возможностях и границах эксперимента в школе, о путях дальнейшего развития возрастной психологии и ее взаимоотношениях со смежными областями знаний. В итоге было осознано первостепенное значение психологической теории и вместе с тем признана важная роль накопления научно достоверных фактов, полученных с помощью объективных методов.

В исследованиях ученых тщательную разработку получил метод наблюдения, в частности метод дневников детского развития; были разработаны обоснованные программы наблюдения за детским развитием. Существенным дополнением к научным данным о психологии детей различного возраста был опыт анализа художественных произведений (анализ П. Ф. Каптеревым детских персонажей произведений Ф. М. Достоевского и детских лет жизни Илюши Обломова в одноименном романе И. А. Гончарова). **Для изучения психологии детей и особенностей их обучения и воспитания А. Ф. Лазурский разработал программу естественного эксперимента.**

Начало XX в. в развитии русской возрастной психологии характеризовалось возрастанием интереса к гуманистическим и демократическим идеям 60-х гг. прошлого века, к творчеству Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, стремлением поставить в центр теоретических обсуждений высоконравственную личность.

Детальному анализу в психологических исследованиях были подвергнуты вопросы сущности личности, факторов ее становления, о возможностях и пределах воспитания, о всестороннем и гармоничном ее развитии.

Идея всестороннего развития личности органически сочеталась с осознанием необходимости более глубокого – комплексного изучения детского развития; исследования физического, умственного, волевого, эмоционального развития детей. На основе полученных результатов предлагались научно обоснованные пути и средства руководства духовным и физическим развитием ребенка.

В итоге были выделены главные положения о ходе общего развития ребенка. Основные из них: 1. Развитие совершается последовательно и представляет собой непрерывное поступательное движение вперед. 2. Развитие может идти средним темпом, может ускоряться и замедляться в зависимости от самых разных причин, оно может приостановиться или принять патологические формы. 3. Каждый возрастной период должен «изжить» себя, поэтому не следует искусственно форсировать детское развитие. 4. Между духовным и физическим развитием существует неразрывная связь; неразрывно связаны также умственная, волевая и эмоциональная стороны жизни. 5. Воспитание и обучение, построенные на научно-теоретической основе, должны быть нацелены на гармоническое и всестороннее развитие личности.

Завершая изложение дореволюционного периода истории возрастной психологии, отметим, что эта отрасль была одной из наиболее развитых в отечественной психологии. Накопленный русскими психологами научный багаж пока еще в должной мере не осмыслен и все еще не востребован в педагогической практике.

3.2. Марксистский период развития отечественной возрастной психологии

Марксистская перестройка психологии развития (1918–1936)

После 1917 г. Россия вступила в новый, советский этап своего исторического развития. Этот период развития общественной и гуманитарной мысли характеризуется сильной зависимостью научных исследований от политических реалий жизни и от партийно-идеологических установок. Единственно правильным мировоззрением был признан марксизм, на его фундаменте выстраивалось здание советской науки.

Процесс создания марксистской психологии проходил в острой борьбе ее идеологов-основателей с представителями традиционной психологии. Видный русский психолог Г. И. Челпанов отстаивал идею независимости психологии от какой бы то ни было идеологии и философии. Согласно его взглядам, **марксистская психология возможна лишь как психология социальная, изучающая генезис общественных форм сознания и поведения людей**. Г. И. Челпанов считал, что научная психология не может быть марксистской, как не может быть марксистской физика, химия и т. д.

В борьбу с Г. И. Челпановым вступил его ученик К. Н. Корнилов. Он исходил из противоположных убеждений и активно внедрял в психологию марксизм. Одной из первых версий марксистской психологии выступило разработанное К. Н. Корниловым реактологическое учение. Ключевое понятие этого учения – ***реакция*** – обозначало поведение, сходное по механизму с рефлексом. **Психологическая реальность человека сводилась к связке реакций; основным в реактологии стало изучение скорости и силы реакций человека.** В категориях поведения определяли предмет марксистской психологии П. П. Блонский и М. Я. Басов. Не избежал увлечения поведенческой психологией на начальном этапе своей научной деятельности и Л. С. Выготский.

Итог борьбы традиционной и марксистской психологии был предрешен – повсеместно была признана необходимость марксистского обновления психологии. Уже к середине 1920-х гг. вычленяются два основных методологических принципа марксистской психологии: материализм (психика – продукт деятельности материальных структур и процессов) и детерминизм (внешняя причинная обусловленность психических явлений). В качестве основного метода выделился диалектический метод, ориентирующий на исследование качественных преобразований психики в ходе эволюции, истории, онтогенеза.

В 1920–30-х гг. в советской психологии были сформулированы новые общие принципы объяснения психики человека, опирающиеся на марксистскую методологию. Основные из них таковы: 1) психические процессы человека формируются и развиваются в процессе осуществления им общественной по своей природе предметно-практической деятельности; 2) психическое развитие человека имеет конкретно-исторический характер, детерминируется общественными условиями его жизни; 3) научно-психологическое изучение деятельности, сознания и личности человека необходимо осуществлять объективными методами (наблюдение, эксперимент).

На раннем этапе своего развития советская психология активно осваивала достижения зарубежных психологов. Были переведены труды классиков психологии: З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Торндайка, Ж. Пиаже и других психологов. Однако в дальнейшем наметился и усилился процесс обособления советской психологии. Утвердилось мнение о принципиальном отличии советской науки от буржуазной. **Марксистская психология стала рассматриваться как высший этап развития мировой психологической мысли.**

Реконструкция понятийного строя и объяснительных схем на марксистской основе происходила и в возрастной психологии. Реализация здесь марксистских взглядов на общество и на человека, новых принципов исследования психических явлений привела к разработке оригинальных концепций, к конструированию новых программ и методов изучения закономерностей психического развития детей. Эти достижения психологии развития связаны с творчеством выдающихся ученых М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского.

М. Я. Басов создал учение о человеке как активном деятеле в окружающей среде, ввел в психологию категорию деятельности, ставшей на десятилетия основополагающей для советской психологии. Основной областью исследований М. Я. Басова стала детская психология; проблема развития рассматривалась им как важнейшая для психологии. М. Я. Басов полагал, что задача детской психологии состоит в выявлении закономерностей психического развития. Важнейшим методом детской психологии он считал наблюдение. Ему принадлежит заслуга разработки научно обоснованных программ и схем объективного наблюдения за детьми дошкольного возраста.

Большой вклад в развитие возрастной психологии внес П. П. Блонский. **В качестве предмета психологии он считал *поведение*; основным методологическим принципом – *генетический,* или исторический подход к изучению психики.** Научная психология должна стать генетической психологией, а поведение человека может быть понято как история поведения. П. П. Блонский был известным педологом и выступал за комплексный подход в изучении ребенка.

Человек, согласно П. П. Блонскому, развивается в обществе на основе наследственных предпосылок. Признавая зависимость онтогенеза психики человека от ее филогенеза, он отмечал его своеобразие: ребенок всегда живет настоящим, в своем развитии он усваивает то, что ведет прямой дорогой к интеллекту взрослого. Социально обусловлены все виды детской деятельности, в том числе игра и учение. П. П. Блонский показал

решающую роль школьного обучения в психическом развитии; при этом умственное развитие учащихся зависит от содержания образования.

Стержневой проблемой психологии развития П. П. Блонский полагал проблему возраста. Возрастом он называет эпоху или стадию развития, которая характеризуется определенным симптомокомплексом, т. е. сочетанием устойчивых и специфических психологических структур. **П. П. Блонский первым в советской психологии различил резкие (критические) и постепенные (литические) периоды в психическом развитии.** Эпохи или стадии развития – это времена детской жизни, отделенные друг от друга резкими переходами (критическими периодами), а фазы развития отделены друг от друга литически. При этом сами возрастные эпохи являются исторически изменчивыми и определены в своем содержании конкретными условиями жизни детей.

Огромный вклад в развитие возрастной психологии внес Л. С. Выготский. **Он создал культурно-историческую концепцию в психологии – учение об общественно-исторической природе психики человека.** Л. С. Выготский предложил отличное от биологизаторских и социологизаторских теорий понимание источника, условий, форм, специфики и движущих сил психического развития ребенка; выявил и сформулировал основные законы детского развития.

Л. С. Выготский подчеркнул определяющую роль отношений между ребенком и взрослым для его психического развития; свою конкретную реализацию это положение получило в учении о ведущем значении обучения в развитии ребенка. **Он ввел в психологию экспериментально-генетический метод исследования**, суть которого состоит в воспроизведении в специально создаваемых и контролируемых условиях самого процесса происхождения и становления новых психических свойств и качеств.

Л. С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития и предложил оригинальную периодизацию психического развития, представляющую собой чередование стабильных и критических возрастов. Он внес вклад в решение многих проблем возрастной и педагогической психологии. Взгляды Л. С. Выготского на процесс психического развития стали основой для разработки общепризнанной теории детского развития в отечественной психологии (их изложение будет сделано в отдельном параграфе).

На основе сложившихся в отечественной психологии теоретических подходов были поставлены, с одной стороны,

проблемы разработки надежных методов изучения закономерностей психического развития детей, с другой – проблемы использования знаний психологии развития в педагогическом процессе. А. Ф. Лазурский продолжил разработку метода естественного эксперимента, получившего широкое признание в педагогической практике. М. Я. Басов детально разработал и описал метод наблюдения в детской психологии. Специальные руководства по изучению психического развития на основе сочетания различных методов создали К. Н. Корнилов, Н. А. Рыбников, П. П. Блонский.

В середине 1920-х гг. были получены опытные данные об особенностях развития представлений, речи, интересов, идеалов у детей различных социальных и возрастных групп, у городских и сельских школьников (Н. А. Рыбников, П. О. Эфрусси, А. Р. Лурия и другие). Ценные экспериментальные данные о влиянии социального окружения на формирование механизмов поведения ребенка раннего возраста были получены в работах В. М. Бехтерева, Н. М. Щелованова, М. Г. Денисовой, А. А. Фигурина и других.

Исследования по психологии развития смыкались с проблематикой педагогической психологии, в первую очередь психологии обучения. Л. С. Выготский сформулировал идею зоны ближайшего развития и ведущей роли обучения в психическом развитии. В целях выявления путей успешного усвоения школьниками знаний проводились исследования мышления, памяти, речи ребенка (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и другие).

Успешное развитие отечественной возрастной психологии было прервано постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Как отмечалось ранее, идея создания педологии как комплексной науки о ребенке принадлежала С. Холлу. Эта идея получила признание во всем мире, в том числе и в России. В 1920-х гг. по всей стране развернулась работа по созданию сети педологических учреждений. Педология стала претендовать на роль общей науки о ребенке, составляющей основу для других наук, в том числе для психологии и педагогики. Вместе с тем в педологии не было разработано теории и методов, адекватных предмету исследований – комплексному изучению ребенка.

В сфере образования педология ставила перед собой задачи синтезирования данных о ребенке и детском коллективе. Главными направлениями деятельности педологов-практиков стали тестовые обследования по определению школьной успешности, умственного возраста, проведению профотбора.

Именно в области применения педологии к педагогической практике были допущены серьезные ошибки, выразившиеся в квалификации педагогически запущенных детей как дефективных. Такая оценка служила основанием отправки детей в специальные школы с упрощенной программой обучения. Педологическая практика привела к негативным социально-педагогическим последствиям и была пресечена известным постановлением.

В указании на необходимость связи между теоретическими исследованиями и их практическим воплощением в образовании, в пресечении необоснованной практики тестирования заключался позитивный момент постановления. Но это постановление имело и большие негативные последствия для развития психологических исследований в стране. Тестология как теория и практика разработки и использования тестов на десятилетия оказалась под запретом. Негативные оценки тестологии были распространены на всю педологию и психологию. Критика педологии сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано учеными в области педагогики и психологии; многие педагоги и психологи подверглись преследованиям. Однако принципиальные наработки в области психологии развития, определившие ее дальнейшие перспективы, уже были сделаны.

Развитие отечественной возрастной психологии в период с 1936 по 1960 г

Этот период развития отечественной психологической мысли как никакой другой связан с достаточно жестким идеологическим контролем официальных властей за ведущимися научными разработками. В этот период прошли сессии, посвященные значению для психологии учения И. П. Павлова об условных рефлексах (1952), характеру взаимоотношений философии, психологии и физиологии (1960). «Павловская сессия» 1952 г. признала необходимость строить психологию на физиологической основе. Для психологии это означало ликвидацию ее в качестве самостоятельной науки и замену физиологией. Механизмами психических явлений на последующие десятилетия признавались материальные физиологические процессы. В понятиях рефлекса, первой и второй сигнальных систем, процессов возбуждения и торможения, типов нервной системы, законов иррадиации и концентрации, аналитико-синтетической деятельности мозга объяснялись сложные явления психической жизни человека. Редукционизм

(сведение сложного к простому) стал реальностью психологии этого периода. На сессии 1960 г. не отрицалась самостоятельность психологии как науки, но признавалась целесообразность разработки ее проблем на основе физиологического учения.

В этот сложный и тяжелый период в истории нашей страны (годы массовых репрессий конца 1930-х гг., Великая Отечественная война, послевоенная разруха) продолжали проводиться теоретико-психологические исследования, осуществлялась опытно-педагогическая работа с детьми различных возрастов, велась научно-организационная работа. Важную роль в развитии исследований проблем детства сыграло создание в 1943 г. Академии педагогических наук РСФСР. В результате расширилась проблематика и объем научно-исследовательской работы в области возрастной психологии, психологии обучения и воспитания детей. Последовавшая затем организация отделений психологии на философских факультетах ряда университетов создала условия для подготовки научных кадров в этой области. Консолидации научных сил на разработке важнейших проблем психологии способствовали организация журнала «Вопросы психологии» (1955) и учреждение Общества психологов (1957). В этот период оформились две научные школы в психологии: школа Л. С. Выготского и школа С. Л. Рубинштейна.

С. Л. Рубинштейн является видным теоретиком российской психологии. **Проблемы природы психического, бытия и сознания, деятельности, субъектности человека и его взаимоотношений с миром были для него определяющими и главными в течение всей его жизни**; в изучение этих проблем он внес решающий вклад. С. Л. Рубинштейну принадлежит заслуга анализа, систематизации и обобщения современных ему достижений психологической науки, результаты которых были изложены в фундаментальном труде «Основы общей психологии» (1940).

В своих работах С. Л. Рубинштейн затрагивал проблемы психического развития человека. Сформулированный им принцип единства сознания и деятельности составил основу ***деятельностного подхода*** в психологии. Он утверждал единство обучения и психического развития и на этой основе сформулировал методологический принцип изучения психического развития детей в процессе обучения и воспитания. Основной закон психического развития заключается в том, что ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, осваивая под руководством взрослых содержание человеческой культуры.

Наследственно обусловленные процессы созревания открывают широкие возможности психического развития, реализуемые в деятельности ребенка. В обучении и воспитании ребенок выступает не только объектом, но и субъектом деятельности.

Психическое развитие определяется единством внешних и внутренних условий: внешние причины преломляются через внутренние условия. Внешняя обусловленность развития человека закономерно сочетается со «спонтанностью» в его становлении. Все в психике формирующейся личности так или иначе обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних воздействий. Психический эффект каждого внешнего (в том числе педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития, которая включает как процесс эволюции, историю человечества, так и личную историю развития данного индивида.

Общие вопросы психического развития детей, проблемы диалектики внешних и внутренних условий развития, развития мышления и речи младших школьников разрабатывал известный исследователь Г. С. Костюк. Он установил, что процессы обучения и воспитания по-разному реализуют наличные возможности ребенка и содействуют его дальнейшему развитию в зависимости от содержания этих процессов, в зависимости от того, как они вовлекают самого ребенка в достижение тех целей, которые стоят перед ним, в какой мере учащиеся выступают в качестве субъектов педагогического процесса. Воспитание обусловливает процесс развития, создавая и используя необходимые для него внешние обстоятельства. Но объективные причины всегда действуют на этот процесс через внутренние условия, через деятельность воспитанников. Результат их воздействия зависит не только от характера воздействующего объекта, но и от природы субъекта, уровня его развития, сложившихся у него отношений к окружающему миру.

Видным представителем школы Л. С. Выготского, оказавшим значительное влияние на развитие возрастной психологии, является А. Н. Леонтьев. Он исходил из принципиального положения, что психические достижения человеческого рода не закрепляются в наследственно фиксируемых изменениях организма, а воплощаются в продуктах материальной и духовной культуры. **Индивиду достижения человеческого рода не даны в его природе, а заданы в окружающей его общественной жизни; ребенок должен их «присвоить», овладеть ими.** Осваивая их, он воспроизводит исторически сложившиеся человеческие способности, тем самым становясь человеком. Присвоение родовых способностей возможно только в

собственной деятельности ребенка, которая адекватна природе осваиваемой способности. Эта деятельность осуществляется под руководством взрослых, в общении ребенка и взрослого.

А. Н. Леонтьев разработал общепсихологическую теорию деятельности, ввел в психологию категорию ведущей деятельности, на основе которой в то время содержательно характеризовался каждый возрастной период, определялось его место и роль в общем ходе психического развития человека. А. Н. Леонтьев осуществил исследование игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте. Ему принадлежат исследования по педагогической психологии.

Оригинальное направление в возрастной психологии составили антропологические исследования Б. Г. Ананьева. Предметом его исследований выступило индивидуальное развитие человека в интервале всей его жизни. Б. Г. Ананьев одним из первых психологов в стране сделал предметом изучения психологические изменения человека за пределами школы. Развитие человека анализировалось им в комплексе развития его индивидных, субъектных, личностных и индивидуальных характеристик. **Психическое развитие рассматривалось как внутренне противоречивый процесс, зависящий от наследственности, среды, воспитания и собственной деятельности человека.** Методами изучения онтогенетической эволюции человека были возрастные (поперечные) срезы и лонгитюдный метод. Изучение индивидуального развития человека, по Б. Г. Ананьеву, составляет предмет онтопсихологии как синтетической дисциплины, объединяющей возрастную и дифференциальную психологию.

Важный вклад в развитие детской психологии внес А. В. Запорожец. Он раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов (восприятия, мышления и т. д.), разработал теорию перцептивных действий и сенсорных эталонов, на основе которой впоследствии была разработана система сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. А. В. Запорожец установил, что в развитии восприятия ребенка свою роль играет и созревание анализаторных систем, приспособление их к условиям существования. Но эти процессы сами по себе не предопределяют сенсорного развития, а выступают в качестве предпосылок формирования чувственного опыта. В последние годы своей жизни А. В. Запорожец **обосновал идею *амплификации*[15] психического развития, в основе которой лежит представление о необходимости совершенствования содержания, форм и методов воспитания для достижения максимально возможного развития психологических**

структур, типичных для каждой возрастной ступени развития ребенка.

Наряду с фундаментальными теоретическими исследованиями, в этот период велись работы по многим проблемам психического развития, обучения и воспитания детей на разных этапах онтогенеза. Интенсивно проводилось изучение возрастных особенностей памяти (А. А. Смирнов, Л. В. Занков, П. И. Зинченко); активно исследовались общие закономерности мыслительной и речевой деятельности детей (А. Н. Гвоздев, А. Р. Лурия); выявлялись психологические условия развития воли и характера ребенка (Н. Д. Левитов, А. Г. Ковалев); изучались особенности умственной деятельности школьников и воспитания способностей (Д. Н. Богоявленский, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, Ю. А. Самарин, П. А. Шеварев). В результате был показан относительный характер возрастных норм развития психических процессов, их зависимость от деятельности, в которую они включены.

Экспериментальная разработка проблем психического развития в 1960–80-е гг

В 1960-е гг. в истории отечественной возрастной психологии начинается новый этап. Он был подготовлен теоретическими разработками проблем онтогенеза на основе реализации культурно-исторического подхода к пониманию природы психики человека, принципа единства сознания и деятельности при анализе становления психологических новообразований возраста, раскрытия механизмов этого становления в условиях обучения и воспитания. Необходимость дальнейшего развития возрастной психологии была вызвана изменениями, происходившими в сфере образования в нашей стране.

В конце 1950-х гг. в СССР было введено обязательное восьмилетнее образование. Перед возрастной и педагогической психологией встали задачи выявления возрастных возможностей усвоения знаний, конкретно-содержательного исследования роли обучения в психическом развитии, повышения эффективности обучения для общего развития учащихся. В принципиальном плане проблема соотношения обучения (образования) и психического развития ставилась еще К. Д. Ушинским; теоретическое решение этой проблемы было предложено Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном. Решающая роль в развитии ребенка единодушно признавалась за обучением и воспитанием.

В начале 1960-х гг. эта проблема была поставлена в научно-практическом плане как проблема определения содержания и

форм развивающего обучения. Методом ее решения выступило экспериментальное построение развивающей практики обучения, или психолого-педагогический (формирующий) эксперимент. Проведение масштабных социально-педагогических экспериментов одновременно начали исследовательские коллективы под руководством В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина.

Своеобразие нового этапа развития возрастной психологии состояло в том, что **изучение закономерностей психического развития детей проводилось в форме психолого-педагогического моделирования его существенных условий.** Ставилась задача воспроизвести в «искусственных» (специально созданных) условиях «естественный» процесс развития детей. Тем самым задачи возрастной психологии (изучение развития способностей детей) смыкались с задачами педагогической психологии, педагогики, дидактики (обеспечение психолого-педагогических условий и дидактико-методических средств формирования способностей). Иначе говоря, возрастная психология включалась как составная часть в комплексное, психолого-педагогическое исследование.

Работа исследовательских коллективов В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина продолжалась десятилетия, она охватила значительное число педагогов и учащихся начальной ступени образования. Содержательный анализ названных систем будет осуществлен нами в третьей книге – «Психология образования человека». В контексте рассматриваемого вопроса выделим наиболее существенные результаты проведенных экспериментов.

Было подтверждено положение, что становление фундаментальных способностей человека происходит в форме обучения и воспитания. Специфическое содержание обучения и особые технологии его развертывания обеспечивают формирование у детей таких новообразований, которые в традиционной школе в этом возрасте не развиваются или развиваются у незначительной части учащихся. **В рассматриваемых системах это способности рефлексии, планирования, теоретического мышления, произвольного внимания и др.** В ходе этих исследований были выявлены более широкие возможности младших школьников в усвоении школьных предметов и вскрыты резервы психического развития детей 7–10-летнего возраста. В результате комплексных исследований были определены педагогические условия психического развития младших школьников (теоретическое содержание учебных предметов, учебная деятельность как форма

усвоения учебного содержания, организация совместной деятельности педагогов и учащихся и др.).

Вместе с тем проведенные исследования остро поставили вопрос о целесообразности развития указанных способностей в более раннем возрасте, нежели это было принято в массовой школе. Вопрос о закономерностях психического развития детей был поставлен в новую плоскость, как **вопрос о теоретико-психологическом обосновании *практики образования* как всеобщей и необходимой формы психического развития подрастающих поколений**.

Экспериментальный метод изучения возрастного развития детей был характерен и для конкретно-психологических исследований. В экспериментальных исследованиях этапов развития мышления детей была показана возможность формирования у дошкольников интеллектуальных структур, типичных для младших школьников (Л. Ф. Обухова). В течение ряда лет изучались возрастные особенности одаренности, условия развития склонностей у школьников, структура и условия формирования специальных (математических, лингвистических, конструктивно-технических) способностей (В. А. Крутецкий, И. В. Дубровина, Т. В. Кудрявцев, Н. Д. Левитов, Н. С. Лейтес, А. К. Маркова и другие). Были выявлены психологические критерии определения развивающего эффекта разных систем обучения (Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, А. И. Липкина, Е. Н. Кабанова-Меллер, И. С. Якиманская).

В 1970-е гг. исследования в области возрастной психологии включали разработку новых подходов к решению проблем периодизации психического развития детей. Общее признание получила периодизация развития, предложенная Д. Б. Элькониным. В основу деления онтогенеза на этапы и периоды он положил ведущий тип деятельности. **Д. Б. Эльконин выделил две стороны усвоения ребенком общественно-исторического опыта: усвоение мотивов и задач человеческой деятельности и усвоение ее операционно-технической стороны.** Единство и противоречие в процессе усвоения этих двух сторон опыта составляют основной механизм перехода ребенка от одного типа ведущей деятельности к другому, с одного периода развития к другому.

В исследованиях М. И. Лисиной была раскрыта роль общения в развитии детей первых семи лет жизни ребенка. Она выявила, что развитие общения проходит в онтогенезе ряд качественно своеобразных этапов. При этом переход от низших форм общения к высшим существенно зависит от взаимодействия ребенка и

взрослого.

Исследования психологических особенностей современных подростков позволили выявить особую роль **общественно значимой деятельности** для полноценного развития в этом возрасте. Ее целенаправленное формирование определяет развитие подростка как личности, обеспечивая воспитание активной социальной позиции. Педагогическая организация общественно значимой деятельности является основным фактором профилактики асоциального поведения и перевоспитания трудных подростков (Д. И. Фельдштейн).

В 80-е гг. возрастная психология включилась в выполнение задач, поставленных очередной ***реформой школы*** (1984), в которой определялось более раннее начало обучения – с 6 лет. Изучение возрастных и индивидуальных особенностей 6-летних детей, их отличий от 7-летних детей, выявление психолого-педагогических условий их обучения и воспитания составило отдельное направление исследований возрастной психологии. Существенный вклад в изучение психологии шестилеток, психологических особенностей организации образовательного процесса с этой категорией учащихся внесли Д. Б. Эльконин, Ш. А. Амонашвили, В. С. Мухина, Я. Л. Коломинский, Е. Е. Кравцова.

Детские психологи продолжили исследование развивающей учебной деятельности. В этой области оформилось новое направление – изучение совместных форм учебной деятельности. Организация коллективной учебной деятельности в младшем школьном и подростковом возрасте, как установлено в психологических исследованиях, обеспечивает единство процессов обучения и воспитания, приводит к высокому развивающему эффекту, к развитию в единстве познавательной и мотивационно-потребностной сферы (В. В. Рубцов, Г. Г. Кравцов, Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис, Г. А. Цукерман).

В возрастной психологии проводилось изучение учебной и внеучебной деятельности подростков, их социальной активности, ценностных ориентаций, взаимоотношений со взрослыми и друг с другом (А. К. Маркова, В. А. Петровский); изучались особенности психического развития в старшем школьном и юношеском возрасте (Е. А. Шумилин, И. С. Кон), особенности перехода от подросткового к юношескому возрасту (И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых), психологические вопросы профориентации юношей и девушек (Е. А. Климов).

К середине 1980-х гг. огромный массив конкретных исследований и практических разработок по проблемам психического развития детей и подростков фактически оформился в качестве особого научного направления, которому

учениками и последователями Л. С. Выготского еще ранее было присвоено название «культурно-историческая концепция» (сам Лев Семенович не именовал таким образом общее направление своих исследований). В отечественной психологии данная концепция стала выступать и объяснительным принципом феноменов психического развития, и теоретической основой понимания природы психического, и методологическим средством организации образовательных процессов в дошкольном и школьном возрастах. Можно сказать, что «культурно-историческая концепция» – это вершинная точка развития отечественной возрастной психологии советского периода.

3.3. Общая теория психического развития в советской психологии

Культурно-историческое учение о природе психического

Общепризнанной теорией психического развития в отечественной возрастной психологии и в педагогической практике выступило культурно-историческое учение Л. С. Выготского о природе психики человека и ее развитии. Исходный пункт культурно-исторической теории развития составляет идея о соотношении ***реальной и идеальной форм***. В онтогенетическом развитии человека изначально существует идеальная форма, взаимодействующая с реальной: с первых шагов детского развития высшая идеальная форма влияет на становление начальных форм психики ребенка.

Идеальная форма, по Л. С. Выготскому, как форма культурного поведения есть продукт исторического развития человечества; во всяком исторически возникшем приобретении человеческой культуры отложились сформировавшиеся в ходе этого процесса человеческие способности. **В культуре содержатся в готовом виде формы поведения, способности, качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе его развития.** Вне взаимодействия с культурными (идеальными) формами индивид никогда не разовьет в себе специфически человеческих качеств.

Реальные формы – это натуральные, природные свойства человека, представляющие органическую основу развития психических свойств. Начальные («натуральные») психические функции преобразуются в ходе развития в высшие («культурные») психические функции. Высшие психические функции (ВПФ) – мышление в понятиях, разумная речь, логическая память,

произвольное внимание, воля, чувства и т. п. – являются новообразованиями онтогенетического развития, но они уже содержатся в культуре в форме образцов мысли, ценностей и норм социальных отношений, способов деятельности и т. п.

Принципиальная новизна идеи Л. С. Выготского об идеальной форме заключается в том, что в его понимании **социальная среда, культура – это не условие или один из факторов развития, а *источник* психического развития.** Превращение натуральных форм поведения в культурные формы не происходит естественным, эволюционным путем органического созревания: становление собственно человеческих форм поведения возможно только лишь в условиях взаимодействия индивида с идеальными формами в конкретных общественно-исторических условиях его жизни.

Но ребенок не может непосредственно встретиться с идеальными формами культуры, не может самостоятельно открыть назначение и способ использования культурных предметов. Чтобы идеальные формы культуры раскрылись в своем человеческом содержании, чтобы оказалось возможным приобщение к ним, всегда необходим посредник, проводник, медиатор. Для Л. С. Выготского таким посредником выступает знак – естественный язык, искусственные знаковые системы (математические, коммуникативные и т. п.), символ, миф и т. п. Именно через знак происходит кардинальное преобразование натуральных (реальных, наличных) психических форм в высшие (идеальные, культурные) формы. **Психическое развитие в культурно-исторической традиции – это многообразие форм знаково-символического опосредствования, «окультуривания натуры».**

В знаковом опосредствовании натуральные формы поведения становятся предметом изменения и уже в силу этого преодолеваются в качестве естественных – становятся осознанными и произвольными, т. е. человек овладевает собственным поведением. Знак является психологическим орудием и, в отличие от материального орудия, нацелен на самую структуру поведения или сам психический процесс. Знак есть средство психологического воздействия на поведение, внутреннее средство овладения своим поведением.

Направленность знака извне внутрь и связанную с этим реконструкцию и объективацию внутреннего, его вынесение вовне Л. С. Выготский считал главным в функции знака. Именно этот способ построения культурных форм поведения, высших психических функций является их центральной, порождающей характеристикой, принципиально отличающей их от натуральных

форм. Решающее условие психического развития ребенка заключается в овладении им созданными человечеством средствами – орудиями и знаками, – с помощью которых он выполняет ту или иную деятельность, регулирует собственное поведение. Овладевая ими, ребенок начинает применять к себе те формы поведения, которые взрослые применяют к нему. **Подражание и сотрудничество, общение со взрослыми выступают как основные пути возникновения и развития у ребенка культурных форм поведения.**

Механизмом преобразования культуры в мир личности, становления у ребенка культурных форм поведения для Л. С. Выготского выступил открытый во французской социологической школе механизм **интериоризации – превращения внешнего во внутреннее**. Он полагал, что каждая культурная форма поведения возникает первоначально как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому; только на следующем шаге эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка. По самой своей сути культурная форма поведения оказывается результатом «вращивания» первоначально внешней, социальной, интерпсихической формы поведения. Изначально поведение ребенка является социальной формой сотрудничества со взрослым. Это сотрудничество, опосредованное культурными орудиями и знаками, первоначально выступает во внешней форме. Постепенно оно вращивается (интериоризируется) и превращается во внутренние формы поведения. **Ребенок становится способным использовать средства (орудия и знаки), освоенные в практике совместной деятельности, для управления собственным поведением; он овладевает своим поведением, его поведение становится произвольным, осознанным, субъектным.**

Высказанные Л. С. Выготским идеи о природе развития психики человека были восприняты и развиты в отечественной психологии. В соответствии с пониманием исходного пункта развития ребенка в психологии были разведены понятия «условия» (предпосылки) и «источники» психического развития. Врожденные свойства организма, его созревание были определены в качестве **условий** психического развития: органические свойства создают анатомо-физиологические **предпосылки** для формирования культурных форм поведения, но не определяют ни их содержания, ни их структуры. **Социальная среда, культурный опыт человечества в развитии ребенка выступают в качестве *источника* психического развития.**

Вместе с тем в разработанной теории развития психики

некоторые положения Л. С. Выготского получили уточнение. Д. Б. Эльконин отметил, что в развитии ребенка нельзя выделять отдельно натуральные формы – ребенок изначально является социальным существом; даже наиболее элементарные, возникающие на самых ранних стадиях развития ребенка акты поведения и психические процессы, управляющие ими, уже носят специфически человеческий характер, имеют сложную опосредствованную структуру – **все поведение человека становится приобретенным**.

Но условия и источники развития сами по себе не определяют развития – они еще должны быть приведены в движение, преобразованы в процессе развития в индивидуальные способности человека. Необходим ответ на вопрос о движущих силах психического развития, о закономерностях этого процесса.

Закономерности психического развития в онтогенезе

Согласно Л. С. Выготскому, движущую силу психического развития составляет обучение как специально организованный процесс воздействия на ребенка. Он писал, что «правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека».[16] Вместе с тем обучение и развитие – не тождественные процессы: процесс развития имеет внутреннюю логику и представляет собой процесс возникновения новых качеств, которые отсутствовали на более ранних этапах развития ребенка.

Для объяснения внутренней связи обучения и развития Л. С. Выготский ввел понятие ***зоны ближайшего развития***. «У ребенка, – писал он, – развитие из сотрудничества путем подражания… развитие из обучения – основной факт… На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития».[17] Зона ближайшего развития определяется посредством задач, решаемых ребенком самостоятельно или с помощью взрослого. На определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторые задачи только с помощью другого; эти задачи и составляют зону его ближайшего развития, поскольку впоследствии они могут выполняться им самостоятельно. Понятие зоны ближайшего развития одновременно выступает у Л. С. Выготского конкретизацией механизма интериоризации:

социальная (внешняя) форма психических процессов создает зону ближайшего развития, внутренняя – составляет актуальный уровень развития ребенка. **Интериоризация, преобразование интерпсихического в интрапсихическое, превращение зоны ближайшего развития в уровень актуального развития и составляют суть и ход психических изменений развития ребенка.**

Исходные положения Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии были восприняты и развиты представителями его школы. «Психическое развитие происходит в обучении – организованном регулировании процессов взаимодействия ребенка с той идеальной формой, которой он должен достичь. Обучение – это процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредствованного взрослым».[18] Вместе с тем **наряду с понятием обучения использовалось и более широкое понятие *присвоения*: развитие – это присвоение индивидом достижений предшествующих поколений**. Понятие присвоения в соотношении с понятием обучения существенно сместило акценты в понимании субъектов активности: если обучение указывало на внешний источник развития – взрослого, то присвоение подчеркивало внутреннюю активность самого ребенка.

Новым шагом в развитии учения о закономерностях психического развития выступило введение А. Н. Леонтьевым в детскую психологию **категории деятельности**. В работах Л. С. Выготского обучение выступало преимущественно в форме общения, прежде всего речевого, взрослого и ребенка. А. Н. Леонтьев показал, что за развитием сознания, поведения, личности ребенка лежит не общение языкового типа, а предметная деятельность. Он писал: «В изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни… Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание».[19] В соответствии с этим **движущей силой психического развития выступила собственная деятельность ребенка, в которой он под руководством взрослых присваивает исторически сложившиеся человеческие способности**.

В онтогенезе формы деятельности ребенка изменяются: на определенном отрезке жизни ведущую роль в психическом

развитии играют одни формы активности, на следующем этапе – другие. Понятие деятельности как формы усвоения социального опыта было конкретизировано А. Н. Леонтьевым относительно определенного этапа психического развития в понятии ***«ведущий вид деятельности»***. Это понятие имеет важное значение при анализе проблем динамики развития – ведущая деятельность стала рассматриваться как критерий периодизации психического развития, как психологический показатель возраста ребенка.

Основания и схемы периодизации психического развития

Л. С. Выготский был первым из отечественных психологов, предпринявшим категориальный анализ проблемы возраста, его динамики, структуры, механизмов смены. Проблему возраста он считал ключевой для детской психологии и для педагогической практики.

Основанием для построения подлинной периодизации психического развития для Л. С. Выготского выступил сам ход детского развития. «Только внутренние изменения самого развития, – писал он, – только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами».[20] В качестве центрального основания различения эпох детского развития он полагал новообразования, которые и являются подлинными критериями, отделяющими один возраст от другого. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».[21]

Совокупность законов, которыми определяется возникновение и смена новообразований возраста, составляет **динамику развития**. Исходным моментом при определении динамики возраста выступают отношения ребенка с окружающей его средой – **социальная ситуация развития**. Причем если социальная ситуация развития составляет начало возрастного периода, то психологические новообразования возникают к его концу. Возрастные изменения могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически. Кризисы отделяют друг от друга эпохи, или стадии развития. Периоды детской жизни, отделенные друг от друга литически, составляют фазы развития. В свою очередь критический период распадается

на три подпериода: предкритический, критический и посткритический; стабильный возраст имеет первый и второй периоды. Представление о динамике возраста легло в основу разработанной Л. С. Выготским периодизации детского развития. Она выглядит следующим образом:

Кризис новорожденности

Младенческий возраст (2 мес. – 1 год)

Кризис одного года

Раннее детство (1–3 года)

Кризис 3 лет

Дошкольный возраст (3–7 лет)

Кризис 7 лет

Школьный возраст (8–12 лет)

Кризис 13 лет

Пубертатный возраст (14–18 лет)

Кризис 17 лет

Идеи Л. С. Выготского о возрасте были развиты в отечественной психологии Д. Б. Элькониным. Он предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе: 1) **социальной ситуации развития** – той конкретной формы отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период; 2) **ведущего типа деятельности**, реализующего социальные отношения; 3) **психологических новообразований**, возникающих в этот период. При этом понятию ведущей деятельности в теории и периодизации психического развития Д. Б. Эльконин отводил центральное место, полагая что психическое развитие осуществляется в процессе закономерной смены разных типов ведущей деятельности.

В детском возрасте Д. Б. Эльконин выделил шесть периодов, каждому из которых соответствует свой ведущий тип деятельности: младенческий возраст (0–1 год) – **непосредственно-эмоциональное общение**; раннее детство (1–3 года) – **предметно-манипулятивная деятельность**; дошкольное детство (3–7 лет) – **сюжетно-ролевая игра**; младший школьный возраст (7–10 лет) – **учебная деятельность**; подростковый возраст (10–15 лет) – **общение**; ранняя юность (15–17 лет) – **учебно-профессиональная деятельность**.

Все типы ведущих деятельностей Д. Б. Эльконин делил на две большие группы. Первую группу составляют те из них, на основе которых ребенок ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности и осваивает задачи, мотивы, нормы отношений между людьми. Это деятельность в системе **«ребенок – общественный взрослый»**: непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника, общение

подростка.

Во вторую группу входят деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. Это деятельность в системе **«ребенок – общественный предмет»**: предметно-манипулятивная деятельность детей раннего возраста, учебная – младших школьников, учебно-профессиональная – юношей и девушек. В ходе психического развития ребенка происходит закономерное чередование периодов преимущественного освоения предметно-содержательной стороны деятельности и развития на этой основе мотивационно-потребностной сферы и периодов овладения операционно-технической стороной деятельности и формирования внутри нее интеллектуально-познавательных способностей детей.

Общая схема периодизации психического развития в детстве, разработанная Д. Б. Элькониным, представлена на рис. 3.

Периодизация детского развития, разработанная Д. Б. Элькониным, явилась несомненным научным событием в отечественной психологии; она в значительной мере структурировала множество разрозненных представлений и экспериментальных фактов, отдельных теоретических и практических разработок в области возрастной психологии, придав им достаточно стройный облик, а тем самым подтвердила инструментальный характер и эвристичность культурно-исторической концепции в целом. В культурно-исторической традиции разрабатывали свои периодизации А. В. Петровский и Д. И. Фельдштейн. Эти периодизации отличает направленность на выявление закономерностей и периодов развития личности в онтогенезе.

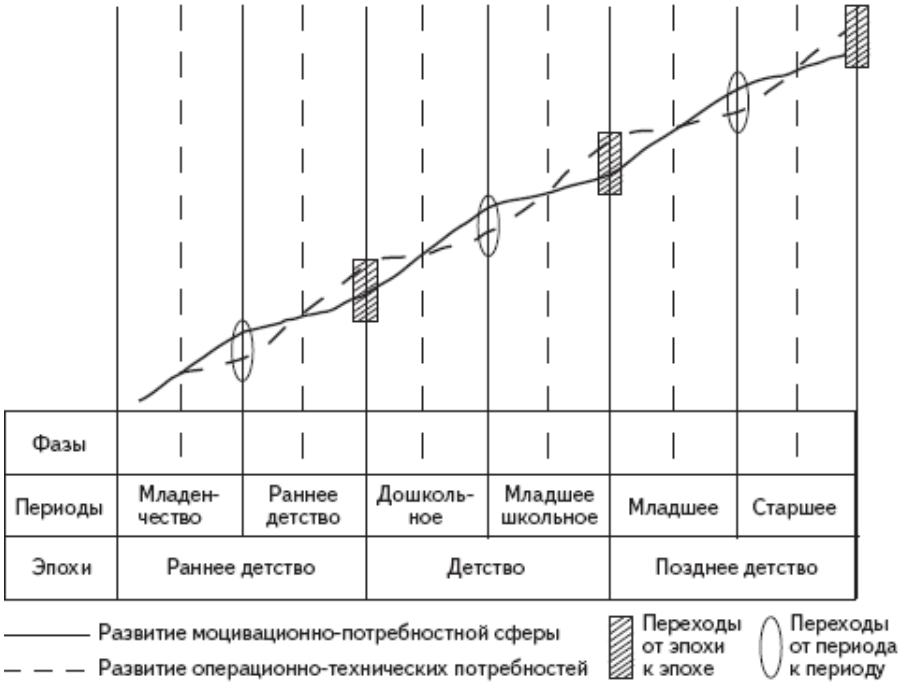

Рис. 3. Схема периодизации детского развития

А. В. Петровский разработал концепцию личности и ее развития с позиций социальной психологии. В созданной им социально-психологической концепции личности представлена реализация идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития. Он считает невозможным использование понятия ведущей деятельности в разработке общей теории психического развития и его периодизации, полагая, что употребление этого понятия возможно только при педагогическом подходе к становлению личности. Педагогический подход по преимуществу ориентирован на задачи формирования личности, которые на данной возрастной стадии ставятся обществом. И именно с позиций педагогического подхода правомерно вести речь о построении иерархии деятельностей, которые на последовательно сменяющихся этапах онтогенеза должны выступать как ведущие для успешного решения задач обучения и воспитания. А. В. Петровский полагает, что для развития личности на каждом возрастном периоде ведущим является не монополия конкретной деятельности, а **деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой.**[22]

Д. И. Фельдштейн исследует закономерности и строит периодизацию развития личности в онтогенезе на основе выявления характера, особенностей и этапов **социального**

развития индивида. Личностью ребенок становится только в результате осуществления деятельности, совершаемой вначале с помощью взрослых, а затем и самостоятельно. Одной из важнейших закономерностей социального развития является изменение социальной позиции личности.

Различаются два типа рубежей межуровневого социального развития индивида – промежуточные и узловые. Промежуточные рубежи развития связаны с переходом ребенка из одного периода онтогенеза в другой. Узловые рубежи представляют собой качественные сдвиги в социальном развитии, переход ребенка на новый этап онтогенеза.

В социальном развитии автор выделяет три этапа: 1) до трех лет – социализация в форме освоения предметных действий других; 2) с трех лет – осознание своего Я, первые моменты самоутверждения, освоение норм человеческих отношений, ориентация на оценку общества; 3) с 10 лет – стремление подростка утвердить свое Я в системе общественных отношений. Эти этапы составляют две фазы становления личности в период от рождения до зрелости. На первой фазе – детства (от 0 до 10 лет) – происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе – подростничества (от 10 до 17 лет) – происходит активное формирование самосознания, становление социальной позиции общественно ответственного субъекта.[23]

Достоинство представленных подходов к построению периодизации состоит в хорошо аргументированном различении между общепсихологическим развитием индивида и развитием личности, что позволяет различить «психическое» и «субъективное». Сильная сторона периодизации онтогенетического развития личности – включение индивидуальных особенностей развития в социально-психологический контекст, трактовка развития личности как процесса последовательного прохождения индивида на своем жизненном пути социальных объединений, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза.

Однако периодизации, разработанные Д. Б. Элькониным, А. В. Петровским и Д. И. Фельдштейном, не выходят за границы детского возраста. И связано это в первую очередь с тем, что они являются периодизациями развития личности ребенка лишь в ограниченном интервале жизни человека, т. е. оказываются **частными периодизациями**. Актуальной остается задача разработки интегральной периодизации общего развития субъективности человека в онтогенезе.

Представляется целесообразным подвести основные

теоретические **итоги** развития отечественной возрастной психологии, которые в обобщенной форме можно свести к следующим:

1. Психическое развитие в онтогенезе представляет собой закономерный (а значит, познаваемый), подчиняющийся своей внутренней логике (а значит, самостоятельный) процесс.

2. В целостном процессе психического развития выделяются качественно определенные ступени, этапы, периоды, позволяющие строить периодизации психического развития.

3. Закономерности психического развития едины для всех детей одного возрастного периода; индивидуальные вариации не выходят за пределы возрастной нормы.

4. В основе психического развития лежат закономерности смены ведущих типов деятельности и изменения характера общения ребенка и взрослого; смена типов деятельности проходит в критических периодах развития.

5. Движущей силой психического развития является собственная деятельность ребенка, в которой он под руководством взрослого воспроизводит и присваивает исторически сложившиеся человеческие способности.

6. Обучение и воспитание как способы присвоения опредмеченных в культуре и общественно-исторически заданных способностей являются всеобщими формами психического развития человека.

7. Посредством изменения практики образования и общественного воспитания возможно изменение возрастных характеристик развития.

3.4. Пути построения современной психологии развития человека

Опыт развития культурно-исторической концепции

Перспективы развития культурно-исторической концепции, критический анализ ее отдельных положений, выявление нового образа психологической реальности и ее развития в онтогенезе составляют содержание современного этапа становления возрастной психологии, но теперь уже как психологии развития. [24]

В начале 1990-х гг. начался фактически новый период в истории всей российской психологической науки. В стране происходит смена общественного строя и одновременно слом господствующей идеологии. Марксизм перестал быть единственным мировоззрением, определяющим все стороны

жизни общества. Наука, в том числе и психология, освободилась от необходимости разрабатывать теоретические проблемы на догмах марксистско-ленинской философии. **Для наук об обществе и человеке освобождение от государственной, обязательной идеологии имеет поистине эпохальное значение, создает, по словам Л. С. Выготского, новую ситуацию их развития.**

Своеобразие этой ситуации связано с появлением принципиально новых подходов, новых взглядов на, казалось бы, традиционные психологические предметы и явления; а главное – с необходимостью поиска подлинно научных, а не идеологических аргументов в споре с оппонентами. В стране изданы многие запрещенные ранее научные труды, излагающие немарксистские или антимарксистские взгляды на проблемы общества и человека. Для психологии развития открылись новые горизонты, она столкнулась с необходимостью критического анализа собственных теоретических оснований, учета иных подходов к проблемам психического развития человека.

Современные разработки проблем психологии развития осуществляются в условиях кардинальной перестройки всех сфер общественной жизни, в том числе и образования. Изменение социально-экономических и общественных условий, ценностных оснований и целевых ориентиров жизни существенно изменяет характер межпоколенных отношений; а соответственно с позиций культурно-исторической концепции все это принципиальным образом влияет на особенности психического развития современных детей. И в этом заключается своеобразный вызов нашего времени психологу развития – как исследователю, так и психологу-практику.

Несомненно, что **сегодня требуется подлинно культурная позиция в исследовании психологических проблем: свободная ориентация в достижениях мировой психологии и тщательное восстановление широкого полипредметного контекста уже на этапе постановки той или иной проблемы.** Психологическое исследование по преимуществу становится комплексным, втягивающим в себя способы познания многих других наук (философии, социологии, педагогики, антропологии и др.)

Предельно широкий подход к психологии развивающегося человека предложен В. П. Зинченко и Е. Б. Моргуновым.[25] Исходной основой при построении новой психологии развития для авторов выступило соотношение категорий **«цивилизация – культура»**, различение которых является достаточно распространенным в гуманитарных науках. Сопряженными с

образом цивилизации являются понятия популяции, государства, производства; с образом культуры – личность, общество, творчество. Различение цивилизации и культуры является общепризнанным и проявляется во всех сферах жизни человека, в том числе в науке и в ее отдельных отраслях.

Основные направления и школы в психологии, по мысли авторов, в большей степени ориентированы на цивилизационную парадигму и в меньшей – на культурную. Вершинная теория в отечественной психологии – культурно-историческая концепция Л. С. Выготского – опирается преимущественно на культурную традицию в науках о человеке. Вместе с тем в этой концепции есть и цивилизационная составляющая; в частности, мысль о том, что внутренний мир человека формируется путем интериоризации инструментально-смыслового содержания культуры, что культура как бы заполняет внутреннее пространство индивида, вытесняя и преобразуя его натуральные (наличные, сложившиеся, обыденные и др.) психологические структуры.

На положении о присвоении культуры (а точнее, ее социально нормированного, деятельностного содержания) строится и психологическая теория А. Н. Леонтьева. «При такой трактовке процесса развития, как присвоения или усвоения человеческого опыта, практически не остается места для саморазвития, самостроительства, самоопределения личности и проявления какой бы то ни было ее автономии, для подлинной активности сознания».[26] **Это совершенно четкая и точная характеристика культурно-исторической концепции в ее сугубо деятельностной проекции.**

В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов считают, что одной из неотложных задач современной психологии развития и одновременно точкой ее роста является содержательный синтез культурно-исторической концепции Л. С. Выготского в ее классическом варианте и деятельностной теории А. Н. Леонтьева как одной из исторических интерпретаций этой концепции. Авторский синтез этих психологических систем нашел свое выражение в ряде принципов, характеризующих процессы психического развития человека в детском, подростковом и юношеском возрасте.

1. **Творческий характер развития.** Главным в развитии должно стать не усвоение опыта, а его порождение.

2. **Ведущая роль социокультурного контекста развития.** Программы обучения и воспитания детей должны быть наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями.

3. **Ведущая роль сензитивных периодов развития.** Важно осваивать определенное культурное содержание в наиболее благоприятный для этого период и строить этот процесс на основе возможностей организма ребенка.

4. **Совместная деятельность и общение** как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания.

5. **Ведущая деятельность**, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития.

6. **Зона ближайшего развития** как метод диагностики способностей и возможного шага развития детей.

7. **Амплификация детского развития** как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка.

8. **Непреходящая ценность всех этапов детского развития.** Каждый период детской жизни вносит свой вклад в процесс развития и должен быть прожит полноценно.

9. **Принцип единства аффекта и интеллекта**, или принцип активного деятеля. Программы обучения должны быть ориентированы на развитие не только интеллекта, но эмоциональной сферы личности.

10. **Опосредствующая роль знаково-символических структур** в образовании связей между предметами и действиями. Символизация должна стать принципом развития ребенка.

11. **Интериоризация и экстериоризация** как механизмы развития и обучения. В развитии важны переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему.

12. **Неравномерность (гетерохронность) развития** и формирования психических действий. Этот принцип особенно важно учитывать при разработке норм развития и диагностики его уровня.

Одну из перспективных попыток построить введение в психологию развития в традиции культурно-исторической концепции Л. С. Выготского предпринял Б. Д. Эльконин.[27] С первых страниц своей работы он четко заявляет, что она является «введением именно в психологию развития, а не в детскую, возрастную или педагогическую психологию, и поэтому в ней нет систематического развертывания их оснований».[28] Автора интересует **онтология развития**; он считает, что развитие есть, существует, является неким особым бытием. Фиксация бытия развития осуществляется во всех теориях психического развития, вопрос же заключается в том, **как** оно **есть**, как возможно развитие? И автор отвечает: оно существует как **акт развития**, как переход от одного состояния к другому. Здесь, следовательно, не обсуждается вопрос: что есть развитие? как его определить категориально? И не рассматриваются вопросы: что развивается?

какая психологическая реальность является объектом развития?

Работы Б. Д. Эльконина впервые в отечественной психологии позволяют четко различить «реальность развития» и «развитие реальности», акт развития и ход развития, единицу развития и объект развития, которые в традиционной возрастной психологии не различались, да и сегодня все еще продолжают не различаться. Все эти сугубо теоретические и, казалось бы, совершенно абстрактные рассуждения имеют тем не менее глубокий практический смысл при построении точного педагогического действия – того действия, с помощью которого совершается акт развития (сам переход в новое состояние или на новый уровень), и того, с помощью которого обеспечивается общий ход развития некоторой психологической реальности на всей линии онтогенеза.[29]

В не менее плодотворной форме ставятся и обсуждаются проблемы психологии развития в цикле исследований Г. А. Цукерман, которая предприняла смелую попытку выстроить одновременно и психологию, и педагогику саморазвития человека.[30] Основной вопрос книги «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов» выражается так: **когда растущий, взрослеющий человек становится** (и в принципе имеет шанс стать) **субъектом своего собственного развития**? Вопрос ведь не в том, в какой период жизни мы – посторонние (педагоги, взрослые) – из внешней позиции назначим этот срок. Принципиально важно, когда сам человек начинает переживать, обнаруживать момент встречи с самим собой, когда он начинает относиться к своей жизни как к предмету практического преобразования – планирования и проектирования своего пути. То, что такого с человеком может и не произойти, слишком хорошо известно и слишком часто встречается. Но ведь со многими эта встреча случается. Когда? Как? И что делать в этом случае?

Г. А. Цукерман пишет: «Открытие собственного “Я” на социальном, личностном, экзистенциальном уровнях – это поиск своего места в системе человеческих отношений, идентичность, ощущение себя автором… творцом собственной биографии – так далекие друг от друга психологические концепции, которые, используя различные термины, определяют основное событие отрочества, происходящее на границе детства. Религия давно определила данное явление как второе, экзистенциальное рождение души. Именно на этом рубеже ребенок из объекта забот становится субъектом собственной жизни».[31] Способность к саморазвитию является слишком драгоценным даром, чтобы позволить ему распылиться или быть похищенным в житейской

сутолоке. Именно поэтому так необходимы сегодня психология саморазвития, умеющая чутко улавливать самые слабые симптомы зарождения этой способности, и педагогика саморазвития, способная сберечь ее как ценность и утвердить как норму жизни человека.

Поиски объекта и предмета психологии развития

До конца 80-х гг. такое словосочетание, как «психология развития», в отечественной, да и мировой психологии долгое время употреблялось лишь как общее наименование совокупности исследований в области психического развития человека, на основе которых строились либо теории онтогенетических изменений его психики на разных возрастных этапах, либо теории развития отдельных психологических реалий (интеллекта, личности, мышления и др.). **Как специально-научной, самостоятельной дисциплины психологии развития человека фактически не существовало.** Лишь в последние годы наметилось движение к ее оформлению в этом качестве. Однако до сих пор стоит вопрос об объекте и предмете психологии развития, ответ на который далеко не однозначен.

Для многих исследователей сегодня становится все более очевидной необходимость расширения и углубления мировоззренческих, философско-методологических оснований и психологии вообще, и психологии развития человека в частности. Одним из важнейших таких оснований В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов называют отечественную религиозно-нравственную философию в лице ее главных представителей – С. Н. Булгакова, Н. О. Лосского, Л. Шестова, С. Л. Франка, С. Н. и Е. Н. Трубецких, В. Ф. Эрна, Д. С. Мережковского, В. В. Розанова, П. А. Флоренского, Н. А. Бердяева. Современная психология развития должна ассимилировать достижения отечественной философской мысли, воссоздать само мыслительное пространство понимания человеческой реальности, ее сущности, «собственно человеческого в человеке», а соответственно – разработать категориальные средства описания и объяснения процесса ее становления и развития в онтогенезе.

Аналогичную, общеметодологическую позицию в поиске предельного объекта психологии развития занимает А. Г. Асмолов. Таким объектом для него, как и для вышеуказанных авторов, является сам развивающийся человек. А. Г. Асмолова интересуют системные связи и закономерности развития человека в биогенезе, социогенезе и онтогенезе.[32] Опираясь на методологию системного подхода к изучению природы человека,

на опыт изучения развития личности в разных направлениях исторической и современной психологии, он выявляет закономерности развития человека в контексте эволюции природы, истории общества и построении индивидуального жизненного пути личности. Своеобразным итогом реализованного подхода оказывается лаконичная авторская формула: **«Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают»**.

В своей работе А. Г. Асмолов замечательным образом интерпретирует одну из главных ценностных установок концепции Л. С. Выготского: анализ любой психологической проблемы развития человека, любого ее масштаба требует выстраивания не узконаучного, а широкого историко-культурного контекста, из смыслов которого только и может быть сформулирована и в рамках которого точно поставлена сама проблема.

Предельно остро формулирует проблему выявления предметной области психологии человека Б. С. Братусь.[33] **До последнего времени история и логика развития психологической концепции жестко определялись той или иной философской идеологией, которая задавала общее решение проблемы человека – его природы и предназначения.** Сегодня мы уже не можем удовлетвориться ни «лабораторным испытуемым» науки – вместо человека, ни существом идеологическим, «сотканным из идеалов», – опять-таки вместо человека. Мы должны ввести в рассмотрение не проблему человека, а его самого, во всей его жизненной полноте; а уж подойдет ему та или иная концепция его самого или нет, будет зависеть не от теоретических изысков психологической науки, а от самих реальных людей, их собственного выбора, их устремления, их собственной ответственности.

Б. С. Братусь ставит блестящий, хотя и печальный диагноз современному состоянию психологии человека: «История научной психологии – это история утрат, первой и главной из которых была утрата души». Действительно, еще в 60-е гг. в Британской энциклопедии было написано: «Бедная, бедная психология! – сперва она утратила душу, затем психику, затем сознание, а теперь испытывает тревогу по поводу поведения».

Как же исправить это положение? **Автор предлагает снять целый ряд оппозиций – противостояний, важнейшая из которых – резкое противопоставление религии и науки в познании психологической реальности.** Какими бы «ненаучными», «субъективными» ни казались нам методы, способы религиозного познания, они на поверку проявили себя

как более верные и объективные, чем наши научные притязания. **Не метод задает реальность, но реальность – метод и подход.**

Еще одна оппозиция: «светская психология – христианская психология». По словам автора, пришло время отказаться от соблазнительной иллюзии иметь одну (единственную) психологию, имеющую универсальный, общеобязательный и нормативный характер. Ведь не воспринимаем мы как трагедию отсутствие одной – на все времена и народы – философии. Поэтому тем более не трагедия, если рядом будут сосуществовать и сотрудничать психологи самых разных направлений. Но существует и более фундаментальное основание для снятия вышеозначенной оппозиции: **если мы осознаем, что наши корни в христианской, а не в какой-либо иной культуре, то и психология в этой культуре может и должна быть христиански ориентированной**.

Оригинальный подход к проблемам психологии развития человека разрабатывает А. Б. Орлов, анализируя соотношение двух духовно-практических реальностей: **мира детства и мира взрослости**.[34] Он полагает, что современный этап развития человечества – это время кардинального пересмотра традиционных принципов отношений между двумя мирами; только в этом случае появляется шанс «пробиться» к сущности человека, избежать «кажимости», а самому человеку преодолеть неподлинность своего бытия.

Основные принципы традиционных отношений между миром детства и миром взрослости.

Принцип субординации: мир детства – это часть мира взрослых, часть, не равноценная целому и подчиненная ему, его целям, его установкам и ценностям.

Принцип монологизма: мир детства – это мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей; мир детства – чистая потенция, лишенная своего собственного и ценного для взрослых содержания; мир взрослых существует, тогда как мир детства лишь взрослеет, усваивая содержание мира взрослых; содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении – от взрослых к детям.

Принцип произвола: мир взрослых всегда жил по своим законам и всегда навязывал эти законы миру детей; мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых.

Принцип контроля: мир детства всегда находился под полным контролем мира взрослых; этот контроль рассматривался как необходимый элемент процесса обучения и воспитания.

Принцип взросления: развитие мира детства всегда рассматривалось как взросление, т. е. планомерное движение

детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов.

Принцип инициации: во всех обществах всегда существовали граница между миром детства и миром взрослых и «процедуры инициации», т. е. перевода человека из одного мира в другой.

Принцип деформации: мир детства всегда так или иначе деформирован вторжением мира взрослых.

А. Б. Орлов полагает, что основные идеи, концепции, гипотезы, методы и факты современной психологии детства производны именно от традиционных принципов построения отношений между миром взрослых и миром детей. «Свою основную задачу психология детства всегда видела в изучении мира детства с целью обеспечения его ускоренного и оптимального… взросления, создания научно обоснованных технологий обучения и воспитания детей. Все успехи и достижения психологии детства (за очень немногими исключениями) связаны с продвижением по этому пути. Традиционная психология детства – подлинная креатура мира взрослости, одно из наиболее изощренных орудий деформирования мира детства и контроля над ним».[35]

Новая психология детства – это гуманистическая психология, которая может быть построена на основе новых отношений между миром взрослых и миром детства.

Вот принципы этих отношений.

Принцип равенства: мир детства и мир взрослости – совершенно равноправные части мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга.

Принцип диалогизма: взаимодействие мира детства и мира взрослости должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс».

Принцип сосуществования: мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет, исходить из идеи невмешательства, ненавязывания друг другу своих ценностей и законов.

Принцип свободы: мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, предоставить ему полную свободу выбирать свой собственный путь, каким бы этот путь ни был, обеспечивая при этом лишь условия сохранения жизни и здоровья детей.

Принцип соразвития: развитие мира детства – это процесс, параллельный развитию мира взрослости.

Принцип единства: мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных миров, но составляют единый мир людей.

Принцип принятия: особенности любого человека должны приниматься другими людьми такими, каковы они есть, безотносительно к каким бы то ни было внешним эталонам, нормам и оценкам «взрослости» и «детскости».

В соответствии с этими принципами свою основную задачу гуманистическая психология детства должна видеть в создании психолого-педагогических условий для успешной аккомодации мира взрослости к миру детства с целью их гармонизации и совместного продуктивного развития. Собственные разработки гуманистической психологии личности и сущности человека А. Б. Орлов ведет на путях синтеза различных подходов в психологии – аналитической психологии,[36] эзотерической психологии,[37] гуманистической психологии и онтопсихологии.[38] Поиски в этом направлении находятся в начале своего пути.

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Почему натуралистские и двухфакторные теории не получили широкого признания в отечественной возрастной психологии?

2. Можно ли согласиться с утверждением о том, что марксистская возрастная психология представляет собой разновидность социоморфизма?

3. Почему, на ваш взгляд, неудовлетворительно марксистское представление о присвоении – организованном и контролируемом воздействии взрослых на детей на основных этапах онтогенеза – как процессе, в котором происходит психическое развитие?

4. Обоснуйте положение, что марксистское понимание человека как совокупности общественных отношений не охватывает всего богатства проявлений человеческой сущности.

5. Почему метод формирующего эксперимента приобрел такое широкое применение в отечественной возрастной психологии?

6. Почему в настоящее время так актуальны взгляды Л. С. Выготского на процесс психического развития ребенка для практики образования?

7. В чем состоит специфика современного этапа отечественной психологии развития и каким образом она связана с запросами практики образования?

Темы реферативных и курсовых работ

Дневники наблюдений за развитием ребенка в истории отечественной психологии.

Вклад К. Д. Ушинского в отечественную психологию развития.

Проблема развития в дореволюционной отечественной психологии.

Культурно-историческая концепция развития Л. С. Выготского.

Вклад П. П. Блонского в психологию развития.

Вопросы психологии развития в трудах С. Л. Рубинштейна.

Проблемы психического развития в трудах А. Н. Леонтьева.

Периодизация психического развития Д. Б. Эльконина.

Развитие идей Л. С. Выготского в современной психологии.

Экспериментальная разработка проблем психического развития.

Современная возрастная психология в России.

Рекомендуемая литература

Основная

Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

Запорожец А. В. Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. М., 1986.

Изучение традиций и научных школ в истории советской психологии /Под ред. А. Н. Ждан. М., 1988.

Костюк Г. С. Избр. психол. тр. М., 1988.

Леонтьев А. Н. Избр. психол. произвед.: В 2 т. Т. 1. М., 1983.

Марцинковская Т. Д. История детской психологии. М., 1998.

Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. Дубна, 1995.

Психологическая наука в России XX столетия: проблемы, теории и истории. М., 1997.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989.

Ушинский К. Д. Пед. соч.: В 6 т. Т. 5–6. М., 1990.

Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989.

Дополнительная

Журнал «Вопросы психологии» (специальный выпуск к 100-летию Л. С. Выготского). 1996. № 5–6.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся:

Очерки российской психологии. М., 1994.

Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.

Менчинская Н. А. Страницы дневника развития дочери // Вопросы психологии. 1995. № 3.

Менчинская Н. А. Развитие ребенка от рождения до года // Вопросы психологии. 1996. № 3.

Мухина В. С. Близнецы. М., 1981.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

Смирнова Е. О. Психология ребенка. М., 1997.

Цукерман Г. А. Психология саморазвития: Задача для подростков и их педагогов. М., 1994.

Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

Часть II
Концептуальные основы психологии развития человека

Методологические установки к части II

Аналитический очерк истории и современного состояния зарубежной и отечественной психологии развития выявил как обширность ее предметной области (развитие физических, душевных, социальных, личностных и других сторон человека), так и многообразие методов получения фактов психического развития и теоретических схем их интерпретации. **Современная психология развития представляет собой совокупность мало связанных направлений, школ, концепций.** Не все теории возрастной психологии равнозначны при исследовании общих закономерностей развития человека в онтогенезе. Ряд теорий ограничивается детским периодом жизни человека (их большинство), другие ориентируются на изучение частных вопросов психического развития (познания, эмоций, личности и т. п.).

В аналитическом обзоре современного состояния проблемы А. А. Митькин выделяет около двух десятков конкретных теорий психического развития и ставит задачу разработки системной психологии развития.[39] Необходимость построения общей теории психического развития является актуальной для современной психологии. Настоящий раздел представляет концептуальный подход к построению такой теории. На пути решения данной задачи необходимо осуществить методологический анализ изложенных выше научных подходов в зарубежной и отечественной психологии, вычленить использованные в них теоретические средства изучения и объяснения процессов психического развития, зафиксировать их ограничения.

Глава первая посвящена анализу основных методологических парадигм и научных подходов в психологии развития.

Понятие парадигмы в научный обиход было введено Т. Куном для обозначения историко-методологических закономерностей развития науки. Он отмечает, что в истории любой области знаний можно выделить периоды «нормальной науки» и научные революции. Период «нормальной науки» характеризуется использованием научным сообществом крупных теоретических достижений как опоры для построения научно-исследовательской деятельности. Под парадигмами Т. Кун понимал признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу.[40] Соответственно **парадигма – это система познавательных ценностей и норм, определяющих**

видение изучаемой реальности и способов ее постижения.

Со временем в научном познании возникают кризисные явления. Они вызываются появлением новых данных, которые не могут быть объяснены в рамках принятой парадигмы периода «нормальной науки». Увеличение числа таких новых данных в конечном счете приводит к изменению сознания научного сообщества или части его, к появлению новой парадигмы. Так происходит научная революция.

Говоря о той или иной парадигме, обыкновенно используют целую группу связанных между собой понятий: парадигмальный сдвиг (фиксируется момент перехода), уровень развития науки (характеристики прошедших изменений) и др. Наука в целом либо отдельные комплексы научных дисциплин в своем развитии предстают как последовательность парадигм, отличающихся друг от друга рядом существенных характеристик.

Современная отечественная психология переживает революционный момент своего развития. Идет интенсивное проникновение психологии в различные области человеческой деятельности – в политику, образование, бизнес, управление, рекламу и т. д.; стремительно оформляются различные виды практико-психологической помощи населению. Психология перестает быть только академической наукой, областью занятий сравнительно немногочисленного профессионального сообщества. Она все более обретает облик массовой деятельности, становится подлинно практико-ориентированной наукой, призванной решать конкретные человеческие проблемы в различных сферах его жизни; наметилась смена ее парадигм: переориентация с академической парадигмы на практико-ориентированную.

Происходящий парадигмальный сдвиг в системе ориентаций современной психологии ставит ее перед лицом принципиально новых теоретических проблем, наиболее важные из которых центрируются вокруг, может быть, самой главной сегодня проблемы – **психологии развития человека**. Проблемы психологии развития человека не сводятся ни к проблемам происхождения и развития психики, ни к проблемам становления ее структур и функций, которые всегда изучала классическая общая и возрастная психология как естественно-научные дисциплины. Внимательный взгляд на традиционные психологические учения без труда обнаружит их принадлежность (в большей или меньшей степени) к излагаемым ниже парадигмальным установкам.

Общенаучный подход, в отличие от научной парадигмы, задающей мировоззренческие ориентиры, ценностное видение

реальности, фиксирует совокупность норм, правил, предписаний исследовательской деятельности. Научный подход – это точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования, которая включает в себя процедуры и средства изучения объекта, нормы и правила обработки и интерпретации полученных результатов.

Построение теории развития субъективной реальности в онтогенезе предполагает выяснение возможностей различных научных подходов, сложившихся в психологии, использование разработанных в их рамках и оправдавших себя в исследовании методологических средств (принципов, категорий, понятий и т. д.). К числу основных общенаучных подходов относят **системный (системно-структурный), процессуально-динамический (функциональный), деятельностный**. В настоящее время в психологии оформляется субъектный (личностный) подход.

В итоге анализа обосновываются антропологическая парадигма и субъектный подход как адекватные задаче построения общей теории психического развития человека. Отдельная задача данной главы – описание принципа развития в психологии: его понимание, основные значения, категориальный строй.

Глава вторая излагает антропологическую модель субъективной реальности и ее развития в онтогенезе; представляет интегральную периодизацию развития субъективной реальности в онтогенезе.

В этой главе в обобщенной форме воспроизведены теоретические положения о субъективной реальности, изложенные в первом учебном пособии – «Психология человека». Это сделано с целью обоснования идеализованного (теоретического) объекта данного пособия – «Психология развития человека». Определение идеализованного объекта играет методологически центральную роль в формировании теоретической области. Идеализованный объект – это специально конструируемая область научных исследований, теоретическая модель существенных связей изучаемой реальности, представленная с помощью определенных гипотетических допущений и идеализаций.

В главе рассматриваются закономерности развития субъективной реальности; представлено конкретно-содержательное наполнение основных категорий принципа развития в психологии. Закономерности общего психического развития человека кладутся в основу последующего выделения и

описания главных ступеней этого развития.

Обоснованию схемы периодизации развития в границах индивидуальной жизни человека предпослан категориальный анализ проблемы возраста. Л. С. Выготский полагал данную проблему в качестве центральной как в теоретическом, так и в практическом плане. Однако до сих пор в психологии развития эта категория не получила своего должного теоретического осмысления.

В заключение главы представлена интегральная периодизация психического развития человека, разъясняются основные принципы ее построения, закономерности и динамика смены ступеней, периодов и стадий развития. Интегральная периодизация составляет основу структурного представления хода развития субъективной реальности в онтогенезе.

Глава 1. Философский смысл принципа развития в психологии

1.1. Парадигмы развития в системе гуманитарного знания

Натурализм – парадигма природной обусловленности психики человека

Первая из наиболее распространенных парадигмальных установок – в своем крайнем выражении – ***натурализм***, понятийный строй которого задается соотношением **«человек – природа»**. В философии натурализм определяется как система взглядов на мир, согласно которым **сама природа выступает единым, универсальным принципом объяснения всего сущего**.

В соответствии с этим принципом исходным основанием в понимании и объяснении происхождения любых психических явлений служит принцип наследственности. Здесь становление психических функций, способностей человека, форм его поведения рассматривается как разворачивание во времени и воплощение в телесных структурах некоторой предсуществующей биогенетической программы. Теоретической схемой, описывающей процессы развития в натуралистских концепциях, является отношение **«организм – среда»**, а носителем этих процессов – человек как только **природный индивид**.

Признавая существенное влияние окружающей среды на развитие психических структур, натурализм решающее значение придает наследственным механизмам, врожденным задаткам, телесной организации – генетической программе в целом. Среда, в силу своей чуждости организму, представляет собой хотя и важное, но лишь внешнее обстоятельство в прижизненном становлении психики. Она содержательно не определяет процесс развития, а только модифицирует его в рамках приспособления природного индивида к условиям своего существования.

При этом считается, что основные закономерности и механизмы такого приспособления при переходе от животного способа жизни к человеческому принципиально не меняются, они имеют лишь видовую специфику. Просто человек существует не только в природной, но одновременно и в социальной среде; вынужден приспосабливаться и ассимилировать более

масштабные условия существования: язык, социальные институты, структуры деятельности. Конечно, процессы и механизмы приспособления в этом случае имеют более сложную и специфичную организацию, но по сути они такие же, как и у других живых существ. При натуралистском подходе психика человека имеет двойную, одновременно действующую **причинную детерминацию:** в своих качествах и проявлениях она есть результат организменных, биогенетических преобразований, а в своих функциях она – следствие приспособления индивида к природной и социальной среде.

Натуралистская парадигма в психологии и педагогике развития сказывается весьма специфическим образом. Развитие здесь понимается только как спонтанный, естественноприродный процесс. Смена периодов, стадий развития, последовательность появления психических функций и психологических структур, уровень которого они достигают в ходе развития, рассматриваются как следствие биогенетических сдвигов. В данной парадигме развитие – это прежде всего **созревание и рост** (взросление), происходящие под воздействием двух факторов: наследственности и среды. Натурализм в психологии задает границы и методологические основания для теорий свободного воспитания и требует тонких технологий **невмешательства** в процессы психического созревания средствами педагогики. Первые теории психического развития в зарубежной психологии исходили из натуралистской установки.

Социоморфизм – парадигма социального детерминизма

Вторая парадигмальная установка (наиболее характерная для советской психологии) – это ***социоморфизм***, категориальной рамкой которого является соотношение **«человек – общество»**; здесь человек рассматривается прежде всего как **социальный индивид**; его сущность не в природе и не в нем самом, а в обществе. В противоположность натуралистским представлениям, в социоморфизме природные, органические особенности индивида выступают лишь предпосылками (не источниками и не причинами) развития. В самих этих предпосылках нет ни механизмов, ни движущих сил развития – последние уже опредмечены, воплощены в противостоящем индивиду социальном опыте, в системе сложившихся деятельностей, в самой структуре социальной материи; только присвоив этот опыт, природный индивид обретает человеческую психику, становится человеком. Широко известен тезис К. Маркса о том, что сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду;

в своей действительности она есть совокупность (ансамбль) общественных отношений. **Здесь само устройство общества есть источник, основа и объяснительный принцип происхождения и строения человеческой психики**.

Крайним выражением социоморфизма в понимании психологических особенностей человека является представление о том, что родившийся индивид – это tabula rasa («чистая доска»), на которой социум «пишет» нужные и полезные для общества психологические свойства и способности человека. Эти свойства и способности в социальном поведении обнаруживают себя как множество социальных функций и ролей человека, который в свою очередь оказывается полностью и без остатка сведенным к статусу социального индивида как результата социализации природного индивида.

Более мягким вариантом социоморфизма в психологии является положение о ведущей, главной роли в становлении психики индивида разных видов предметной деятельности, осваивая (распредмечивая) которые он становится способен к нормальному функционированию в социуме. Правда, конкретные, реальные механизмы превращения внешних социальных воздействий во внутренние субъективные явления и процессы, по сути, никогда не раскрывались и до сих пор не раскрыты. А потому остается неясным, каким образом в условиях вроде бы одной и той же социальной среды формируются индивиды, различающиеся по своему психологическому складу, и в то же время люди одного душевного типа, общих интересов и ценностей вырастают в совершенно непохожих социальных обстоятельствах. Убедительных ответов на эти вопросы в рамках рассматриваемой парадигмы получить не удается.

Основные процессы развития в парадигме социоморфизма имеют **целевую детерминацию** и описываются теоретической схемой **«индивид – социальная структура»**. Общий смысл развития здесь – это **социализация индивида, формирование** («отливка») внутреннего мира человека по определенной, социально заданной норме, образцу или мерке. Индивид лишь овладевает, присваивает вне его лежащую «общественную природу», свои сущностные силы, которые уже опредмечены в социальном устройстве мира.

В полном соответствии с этой философской традицией, которая еще совсем недавно являлась господствующей, государственной идеологией, находится и традиционная психолого-педагогическая практика, которая обеспечивает эту идеологию необходимой технологией социализации индивида, присвоения им социального опыта (в форме организованного и

управляемого учебно-воспитательного процесса). Такая практика и выступает: в педагогике – в облике **формирования**, в психологии – в облике **интериоризации (усвоения) всех видов и способов деятельности индивида**, его активности, поведения, потребностей, отношений и склонностей. Французская социологическая школа, а также в определенной степени отечественная возрастная психология реализовали социоморфистскую парадигму.

Известно, что крайности сходятся. Натурализм и социоморфизм в психологии, несмотря на свои кажущиеся принципиальные различия, совпадают в одном, но главном – они находятся полностью и без остатка в пределах естественно-научного, материалистического мировоззрения. Спор между двумя парадигмальными установками о сущности и механизмах развития человеческой психики старый и, по сути, неразрешимый. Ведь их противопоставленность друг другу – сугубо формальная (одна программа внутренняя, другая – внешняя), и различаются они лишь по тому, что́ считается «материей» психического.

Гносеологизм – идеология предустановленной гармонии

Внутри естественно-научного подхода к изучению природы психических явлений необходимо выделить и такую частную, но чрезвычайно важную для всякой науки парадигмальную установку, как ***гносеологизм***, которая полагает, что познавательное отношение человека к миру является исходным и фундаментальным, определяющим или обеспечивающим любые другие его отношения. Когнитивная точка зрения на проблемы возникновения новых психических форм, структур и способностей человека базируется на классической методологической схеме рационализма Нового времени «S – O», **на схеме взаимодействий субъекта и объекта**, результатом которых оказывается та или иная система их взаимоотношений.

Психология развития в данной парадигме сведена к познавательному развитию, к возникновению и становлению когнитивных структур, механизмов, стилей, обеспечивающих расширяющееся взаимодействие познающего субъекта и познаваемого объекта. При этом конечные причины становления познавательных структур находятся вне собственно психологии человека. Показательна в этом отношении генетическая психология известного детского психолога Ж. Пиаже.

По мысли Ж. Пиаже, причины развития психологических структур необходимо искать в конечном счете либо в биологии,

либо в логике. Свою теорию интеллектуального развития детей он как раз и строит по схеме «S – O», однако факты, получаемые в рамках данной теории, интерпретируются уже в схеме «организм —среда», где гармония и соответствие между интеллектуальными структурами и структурами объекта обеспечиваются процессами ассимиляции и аккомодации (главными процессами в натуралистской парадигме). **Интеллект, по Ж. Пиаже, – это фундаментальный механизм уравновешивания, гармонизации, адаптации индивида к объективным условиям природной и общественной среды.**

Мыслительные (и другие психологические) структуры возникают (складываются) и совершенствуются сами по себе, в процессах жизнедействия индивида, которые детерминированы врожденной **познавательной установкой** (реакцией на новизну, любопытством, любознательностью, жаждой знаний) – вне зависимости от условий его обучения и воспитания. Психологические процессы изначально подобны либо структуре натурального объекта, либо определенной логической схеме.

На огромном эмпирическом материале основные положения когнитивной теории многократно иллюстрировались. И тем не менее всегда оставалось неясным одно фундаментальное обстоятельство: то ли психологическая структура порождает тот самый объект, относительно которой он так гармонично устроен, то ли сам объект конституирует по образу своему и подобию соответствующую психологическую структуру. Во всяком случае, вне идеи изначальной **«предустановленной гармонии»** субъекта познания и объекта их соответствие непонимаемо и необъяснимо.

Базовые процессы развития в парадигме гносеологизма – **взаимодействие и отражение**; в расширяющемся взаимодействии субъекта и объекта отражается структура последнего, а в соответствии с ней складывается новое и совершенствуется уже возникшее в психологическом строе индивида. Объект не причина психологической структуры и не ее следствие – но и наоборот: они изоморфны (взаимооднозначно отображают друг друга) и независимы.

Культурализм – парадигма преобразования культуры в мир личности

Наиболее кардинальной альтернативой вышеобозначенным парадигмальным установкам (прежде всего натурализму и социоморфизму) в психологии выступило направление, центральным пунктом которого является отказ от индивидных представлений о человеке, от редукции всей полноты

человеческой реальности к статусу природного, социального или познающего индивида в своей отдельности; здесь главным образом обсуждаются **механизмы преобразования культуры в мир личности** и порождения в процессе развития личности мира (форм) культуры. По этому центральному пункту данное направление целесообразно выделить в особую парадигмальную установку – ***культурализм***, понятийный строй которого задается соотношением ***«человек – культура»***.

Культуральная точка зрения на сущность человеческой психики и ее развитие состоит в принципиальном преодолении базовых схем вышеобозначенных парадигм: не существует прямого и непосредственного соотношения «человек – природа», «человек – общество». Во-первых, и природа, и общество, являясь фундаментальными предпосылками становления человека, не становятся прямо содержательными характеристиками ни самой его личности, ни ее мира; они всегда имеют **ценностное измерение** и конкретно-исторический облик, обнаруживают себя перед человеком как вполне определенные **канонические формы культуры**;[41] а во-вторых, даже с этими формами невозможна непосредственная встреча, невозможна прямая их интериоризация.

Чтобы они раскрылись в своем истинном содержании, чтобы оказалось возможным приобщение к ним, всегда необходим «посредник», тот или иной тип медиатора, в качестве которого может выступить знак, слово, символ, миф и др. Именно через них происходит кардинальное преобразование так называемых натуральных (наличных, реальных) психических (шире – соматоорганических) форм в идеальные (культурные, высшие), собственно в человеческие способности.

Таким образом, базовой объяснительной схемой в данной парадигме является соотношение ***«личность – канон»***, в котором делается попытка преодолеть разрыв и противопоставление внешнего – внутреннего, объективного – субъективного, биологического – социального, идеального – материального, интериоризации – экстериоризации и т. д., столь характерных для парадигм классической психологии. Развитие в культурализме – это многообразие форм знаково-символического **опосредствования**, «окультуривание натуры».

В философско-психологической литературе культуральной ориентации личность человека связывают прежде всего с творчески-созидательным характером его жизнедеятельности. Поэтому бесплоден узкопсихологический взгляд на человека, при котором он предстает как отдельность со своими индивидно-своеобразными свойствами и качествами, как совокупность

множества психологических способностей и механизмов. В действительности же человек имеет многообразные связи и отношения со всем универсумом **человеческой культуры, и именно здесь он обретает свой подлинный облик – как личность – и собственно человеческое измерение**.

Личностное содержание встроено в царство природного и социального мира как транссубъективное, как производное от исторического взаимодействия и суммирования деятельностей множества исторических субъектов; оно представляет собой в высшей степени сложную совокупность общественно-исторических норм и ценностей человеческого общежития, фиксированных в живых «образах культуры» – в произведениях, традициях, ритуалах, обычаях.

Именно с культивированием личностного содержания в жизни человека связано само творение и возрастание ее качества. Личностное бытие представляет собой ответственное принятие и следование высшим образцам совокупной человеческой культуры; переживание нравственных норм общежития как внутреннего «категорического императива»; усвоение высших ценностей родового бытия человека как своих собственных. Наиболее последовательно методология культурализма реализована в культурно-исторической теории детского развития Л. С. Выготского. Частично эта установка реализована в культурной антропологии (М. Мид, Д. Брунер).

При всей убедительности и притягательности методологии культурализма в психологических исследованиях одним из трудных вопросов остается проблема оснований для ориентации человека в многообразии и иерархии культурных ценностей. По словам П. А. Флоренского, совершенно неясно, «как в плоскости культуры отличить церковь от кабака или американскую машину для выламывания замков от заповеди “Не укради” – тоже достояния культуры?..» «В пределах самой культуры нет критериев выбора, критериев различения одного от другого: нельзя, оставаясь верным культуре, одобрять одно и не одобрять другого, принимать одно и отвергать другое… Для расценки ценностей нужно выйти за пределы культуры и найти критерии, **трансцендентные**[42] ей».[43]

Решение П. А. Флоренского – в ориентации на религию, на религиозный культ, так как вся человеческая культура, с его точки зрения, производна именно от культа – и в онтологическом, и в историческом, и в собственно антропологическом смыслах. Однако для атеистического сознания, для светской культуры сама религия всего лишь одна из форм культуры, аккумулирующей в себе высшие ценности

человеческой жизнедеятельности, и не более. Нужно только договориться, какие из этих ценностей могут быть «общечеловеческими», они и станут главными критериями ценностных ориентаций в пространстве культуры. Все это как раз и соответствует логике культурализма. Поэтому недостаточно простого указания на происхождение культуры от культа; необходимо рассматривать проблематику человека внутри самого религиозного культа.

Антропологизм – парадигма единства человека и мира

Сегодня мы стоим у порога (или уже перешагнули его) **парадигмального сдвига** в психологии, в самом типе «научности» психологических знаний, который должен позволить нам вообще выйти за пределы «плоскости представлений о…». Речь идет о складывающейся ***антропологической парадигме*** в психологии, о принципиальном **антропоцентризме** психологических знаний, делающем их, по замечательному выражению В. П. Зинченко, «живым знанием», которое только и способно удержать и воспроизвести саму возможность человеческой реальности во всей ее полноте и целостности.

Главный вопрос при антропологической парадигме: как, в свете именно психологической теории, возможен человек по сущности своей, которая не есть совокупность (и даже – не ансамбль) его отдельных проекций, сколь бы значимы и богаты они ни были? И в чем эта искомая психологическая сущность? Речь, таким образом, должна идти о сугубой ***предметности психологии человека***, которая не сводится ни к содержанию психического (множеству его функций и свойств), ни к формам его организации (многообразию процессов и структур).

В первой части «Основ психологической антропологии» – «Психологии человека» – уже проводилось развернутое обоснование такого специального предмета антропопсихологии, как человеческая субъективность. **Это первая предельная категория антропологической парадигмы**, позволяющая позитивно строить теоретические основы и задавать действительную предметность психологии человека. **Именно субъективная реальность** («внутренний мир», «индивидуальность», «самость» и др.) **является ключом в поиске оснований и условий становления «собственно человеческого в человеке» в пределах его индивидуальной жизни**. Однако, утверждая, что субъективность в природе человека есть сердцевина его сущности, необходимо ответить на главные вопросы: а как она возможна? как ее понять (выразить в системе

понятий) и каковы ее границы (т. е. как ее определить)?

Методологическую основу поиска ответа на эти вопросы составляет **исторический принцип** в психологии, который наиболее продуктивен при анализе сущности внутреннего мира человека, его субъективности и ее развития; по сути своей данный принцип изначально ориентирован на познание вещей и явлений в их становлении и кардинальных изменениях во времени.

Главный смысл исторического подхода к изучению именно человеческой психологии состоит **в необходимости рассмотрения человека во всем многообразии форм и способов его становления: и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, и как духовно-практического существа – одновременно**. Человек должен быть рассмотрен как целое в контексте его истории, в прослеживании процессов возникновения, становления, преобразования, функционирования и угасания фундаментальных человеческих способностей, т. е. в развитии.

«Развитие вообще» есть главный инструментальный принцип в методологии историзма, объемлющий все возможные формы изменения действительного мира, фиксирующий реальность этих изменений в мире, выявляющий сущность самой развивающейся реальности, полагающий развитие ее (в том числе и человеческой реальности) **как ценность**. Именно поэтому идеология историзма имеет принципиальное значение при изучении закономерностей развития фундаментальных человеческих способностей во времени истории и пространстве культуры (на разных этапах жизни человека).

Антропологическая парадигма объемлет собой все другие парадигмальные установки. Все они реализуются в основополагающем единстве, в соотношении **«человек – мир»**, в истории индивидуальной жизни, в которой каждый человек предстает одновременно и как природно-общественное, и как духовно-практическое существо в совокупности своих сущностных сил и родовых способностей. В пространстве «человек – мир» разворачивается основной (единый и одновременный) процесс становления и развития культуросообразного существа, способного к освоению (превращению в свое) существующего мира и творению новых предметных форм культуры. Понять развитие человека – значит изучить его историко-культурное становление.

Человек – общественно-историческое и природное существо одновременно; его физический, душевный и духовный облик есть результат длительного исторического развития (и в фило– и в

онтогенезе) как субъекта общественной жизни, совместной деятельности, индивидуальной судьбы. Логически, рационально-научно воспроизвести историю возникновения, основные этапы становления и развития, особенности функционирования родовых способностей человека в контексте его связей и отношений с другими, его включенности в различные общности – это и означает понять (выразить в понятиях) подлинную природу психологии человека.

В рамках антропологической парадигмы **понятие общности, и прежде всего «со-бытийной общности», является второй предельной категорией** и центральной в системе категорий психологии развития человека; она полагает главное – **объект и источник развития человеческой** субъективности в онтогенезе (раскрытие ее содержания осуществлено в гл. 2, Ч. II).

С точки зрения антропологического принципа исторически сложившиеся системы представлений о человеческой реальности являют собой, с одной стороны, ***предпосылки развития*** (Природа, Социум), с другой – ***условия развития*** (Культура, Божественная Реальность). Соответственно в рамках антропологической парадигмы возникает особый класс задач – **выявление и описание механизмов преобразования человеком природных и социальных предпосылок, культурных и духовных условий в *средства своего развития и саморазвития***. Специфика антропологического принципа в психологии развития остро ставит вопрос о поиске адекватного общенаучного подхода к изучению человеческой субъективности.

1.2. Общенаучные подходы в изучении психического развития

Системный подход в изучении психических явлений

Системный подход представляет собой особое направление в методологии научного познания, в основе которого лежит представление об объекте как системе. В качестве системных объектов рассматриваются объекты природы (неорганической или органической), человек, общество, материальные и идеальные явления. Методолог Э. Г. Юдин отмечал, что специфика системного исследования определяется выдвижением новых принципов подхода к объекту изучения, новой ориентацией всего исследования. В самом общем виде эта ориентация выражается в стремлении построить целостную картину объекта. Системный подход характеризуется следующими особенностями:

• Описание элементов целостной системы не имеет самостоятельного значения; каждый элемент описывается не как таковой, а с учетом его места в структуре целого.

• Один и тот же объект выступает в системном исследовании как обладающий одновременно разными характеристиками, параметрами, функциями и даже разными принципами строения.

• Исследование системного объекта неотделимо от изучения условий его существования.

• Специфической для системного подхода является проблема порождения свойств целого из свойств элементов и, наоборот, порождения свойств элементов из характеристик целого.

• В системном исследовании недостаточны лишь причинные объяснения функционирования объекта; для большого класса систем характерна целесообразность как неотъемлемая черта их поведения.

• Источник преобразований системы или ее функций лежит обычно в самой системе; она является самоорганизующейся системой.[44]

Возможности реализации системного подхода в психологии обсуждал Б. Ф. Ломов. Он сформулировал **общие требования к системному анализу психических явлений**. 1. Психические явления многомерны и должны рассматриваться в разных системах измерения. 2. Система психических явлений должна исследоваться как многоуровневая, строиться иерархически. 3. При описании психических свойств человека необходимо иметь в виду множественность тех отношений, в которых он существует, т. е. представлять разнопорядковость его свойств. 4. Многомерность и многоуровневость психических явлений с необходимостью предполагают систему их детерминант. 5. Психические явления должны изучаться в развитии; в ходе развития происходит изменение его детерминант, смена системных оснований.[45]

Сам по себе системный подход неспособен обеспечить решение специально-психологических проблем. На это обстоятельство указывал Э. Г. Юдин: «Из того факта, что системный подход представляет собой ***методологическое*** направление научного познания, вытекает довольно прозрачный, но часто, к сожалению, упускаемый из виду вывод: сам по себе системный подход не решает и не может решать содержательных научных задач».[46]

Историко-психологический анализ показывает, что на системный подход ориентировались представители различных школ и направлений в психологии. Психоанализ З. Фрейда, динамическая концепция К. Левина, варианты гуманистической

психологии А. Маслоу и Г. Олпорта, генетическая психология Ж. Пиаже, концепция системно-структурной организации психики Н. И. Непомнящей в равной мере использовали возможности системного подхода, однако конкретно-содержательная реализация его в названных направлениях психологии различна.

Главная проблема, которая возникает перед ориентирующимся на системный подход исследователем, состоит в ответе на вопрос: **«Как, каким образом можно представить психику как систему?»** Имеющиеся образцы структурного описания какого-либо психического явления очень часто представляют собой достаточно искусственные психологические конструкторы, весьма отдаленно сходные с целостной, живой, изменяющейся во времени системой психического. Внешнее описание устройства психологического объекта, его элементов схватывает лишь статическое состояние; такое описание бывает продуктивным только при характеристике относительно устойчивого его функционирования. Но внутреннее ограничение системно-структурного анализа в психологии довольно быстро становится очевидным, когда требуются достоверные и убедительные ответы на вопросы: что предшествовало устойчивому функционированию? каков прогноз поведения объекта в изменившихся обстоятельствах? каков механизм перехода его в новое состояние? Подобные вопросы неправомерны в рамках основных принципов системно-структурного подхода.

Технология системного анализа нацелена на объективацию, на построение ***модели*** изучаемого ***феномена***.[47] Мы узнаем, что собой представляет этот объект: как он устроен, как функционирует, как связан с другими, что само по себе важно. Но этого недостаточно для понимания, что такое сам этот объект, сам – как таковой, по своей сути. В психологии развития мы имеем дело с субъективной реальностью, с ее развитием в онтогенезе, а потому только системно-структурное описание ее как некоего устойчиво функционирующего объекта недостаточно.

Процессуально-динамический подход в психологии

Процессуально-динамические представления в психологии не противопоставляются системному подходу, им не чужд системно-структурный анализ психического. Однако акцент при анализе психических явлений представители данного подхода **ставят на динамике поведения, на изучении его побудителей и регуляторов**, функционального назначения отдельных психических явлений, т. е. **исследуют временну́ю развертку**

поведения и деятельности человека, место в них различных психологических структур. Этим самым они наделяют структуры психического, полученные в результате системно-структурного анализа, динамическими характеристиками. **Структурное представление о психическом преобразуется в действующую модель, позволяющую объяснить конкретные психологические реалии: действия, состояния, поведение человека.**

Особое место в современной психологии занимают мотивационно-динамические теории личности. Первым вариантом такого подхода был психоанализ З. Фрейда. Психологическая реальность рассматривалась им с трех точек зрения: топической (пространственной, структурно-функциональной), экономической (энергетического обеспечения психических процессов) и динамической. Динамическое рассмотрение психических явлений предполагало их изучение как форм проявлений мотивационных тенденций – влечений, инстинктов, потребностей и т. п. Мотивационные образования детерминируют состояния индивида, особым способом организуют психические явления, придают им функциональное назначение, определяют место в динамике поведения.

Гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса и других, персонологическая теория индивидуальных черт личности Г. Олпорта, динамическая теория личности К. Левина относятся к мотивационно-динамическим теориям. Личность здесь понимается как динамическая организация психофизиологических и психологических функций и систем, реализуемая в поведении. В любых проявлениях личности обнаруживают себя иерархически организованные уровни потребностей и мотивов. Соответственно задача психологии заключается в исследовании глубинных мотивов человеческих поступков, в интерпретации поведения, в истолковании результатов проективных тестов и т. д.

В отечественной психологии процессуально-динамический подход нашел свое отражение в многочисленных разработках проблемы «мотивов» и «направленности личности», понимаемой в качестве центральной образующей мотивационной сферы субъекта. «Проблема направленности, – писал С. Л. Рубинштейн, – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами».[48] Анализируя разные подходы к проблеме личности и ее структуры, встречающиеся в исследованиях отечественных психологов, Б. Ф. Ломов пишет: «Несмотря на

различие трактовки личности, во всех… подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: как «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В. Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация сущностных сил человека» (А. Н. Прангишвили)».[49]

В целом достоинство динамического подхода к психологической организации человека заключается в подчеркивании активного начала психического, в ориентации на поиск движущих сил поведения человека, побудительных причин поступков. В этом подходе к человеку отстаивается взгляд на личность как на динамическую развивающуюся систему. **Использование процессуально-динамического подхода позволило выработать целый ряд новых категорий описания развития психологической реальности, таких, как «механизм», «движущие силы», «интенции», «внутренние противоречия» (например, «борьба мотивов»), «направленность» и др.** Однако объяснительные и предсказательные возможности процессуально-динамического подхода существенно ограничены. Эти объяснения ограничиваются его ориентацией на исследование поведения человека в конкретной ситуации, «здесь и теперь».

Деятельностный подход в изучении психического развития

Особое место в психологии занимает деятельностный подход, успешно разрабатываемый в отечественной психологии благодаря работам А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна. Категория «деятельность» в психологии выступила сразу в двух ипостасях: **как объяснительный принцип и как метод изучения конкретных психологических явлений**. В своем первом – философском – значении деятельность оказывается общеродовым способом бытия общественного человека, причем бытия исторически изменяющегося. Деятельность понимается как динамическая система взаимодействия субъекта с миром; преобразуя в деятельности предметный мир, субъект изменяется сам (изменяются его сознание, личность). Система деятельности включает в себя мотивы, цели, условия и соотносимые с ними действия и операции. Данная структура функциональна, т. е. каждый компонент системы выполняет в деятельности специфические функции.

В своем втором значении (как метод изучения психических

явлений) деятельность трактуется как своеобразный движитель, первопричина изменений и кардинальных сдвигов в структуре человеческой субъективности. Смена форм деятельности в онтогенезе, в которых участвует человек, обусловливает изменение его самого, его поведения и всего психического строя. **В деятельностном подходе исходным является анализ преобразований психической реальности в процессе деятельности**. Именно в деятельности происходит становление и развитие сознания: то, что в предметном мире выступает для субъекта как мотивы, цели и условия его деятельности, должно быть представлено, отражено в его сознании.

Деятельностный подход в психологии воплотил в себе достоинства всех других подходов и во многом преодолел их недостатки и ограничения. Категория деятельности объемлет и объектные, и структурные, и функциональные, и динамические представления о характере психического. Но главная заслуга этого подхода в том, что в арсенал психологической науки были введены **методология историзма** и **принцип развития** в их философски грамотных интерпретациях; были продемонстрированы блестящие образцы их реализации в конкретных психологических исследованиях. Именно деятельностный подход заложил основы понимания «развития» не только как созревания или простых изменений во времени, но и как **качественного преобразования** в психологической системе, приводящего к принципиально новому ее строю и способу функционирования.

Теперь, с этой высшей точки методологии психологических исследований, следует сделать решительный шаг дальше. Этого требуют по крайней мере два обстоятельства. Во-первых, деятельностный подход не давал принципиального ответа на вопрос: **что развивается?** что является **объектом развития?** – предпочитая отвечать на вопросы: **как и что может получиться?** Деятельностный подход демонстрировал «высокие технологии развивания», но результат развития всегда заранее полагался или ожидался. В его рамках сложилась особая идеология формирующего эксперимента, в которой искомые закономерности развития без остатка отождествлялись с той или иной технологией успешного формирования какого-либо психологического свойства или структуры.

Во-вторых, некритическое использование деятельностной методологии в психологии развития породило своеобразный «развивательный демонизм», нашедший свое крайнее выражение у ряда последователей отечественной концепции «поэтапного формирования», что создавало иллюзию всесилия воспитателя.

Казалось, достаточно подобрать нужную деятельность, правильно организовать ее, и можно получить любой результат развития (формирования). Данное обстоятельство явилось одной из причин перехода самой по себе мощной методологии на позиции социоморфизма; зачастую не учитывалось, что общий ход развития человеческой субъективности слишком сложен, чтобы свести его к пусть и важному, но только одному типу детерминации. **В развитии есть и момент неконтролируемой общекультурной и общеприродной детерминации, благодаря которой многое в развитии случается «само собой» – помимо и вопреки воле и усилиям «развивателей».**

В деятельностном подходе не в полном объеме реализован генетический принцип, такой важный для психологии развития. **Генетическая логика есть прежде всего логика выведения, а не постулирования ставшего** (или желаемого). С генетической точки зрения, чтобы понять, что есть нечто и объяснить, как оно возможно, необходимо ответить на главные вопросы: **из чего, как и во что это нечто развивается?** Поиск ответов именно на эти вопросы жестко определяет постановку и центрального вопроса всего генетического анализа: **что развивается?** – и только затем: как? за счет чего? и в каком направлении?

Субъектный подход в психологии развития

Системно-структурный и процессуально-динамический подходы основной упор делают на специальном конструировании объекта познания. Как правило, такой объект выделяется с точки зрения его формальных характеристик – как целостный, многоуровневый, полидетерминированный, изменяющийся при определенных обстоятельствах. Подобные определения в науке являются общими для многих естественных объектов – природы, общества, человека. Но объект психологии особый, и его специфика должна быть отражена как в способах его определения, так и в методах познания.

Деятельностный подход акцентирует главное внимание на самой деятельности. Мы уже отмечали, что деятельностный подход не отвечает на вопрос: что есть объект развития? В то же время в этом подходе не представлен субъект деятельности. С. Д. Смирнов отмечает, что деятельностный подход исходит из примата деятельности перед ее субъектом и обнаруживает тем самым свою принципиальную ограниченность. Например, «само определение творчества как создания чего-то принципиально нового, как индивидуального вклада в культуру, предполагает преимущественную детерминацию этого процесса со стороны

субъекта».[50]

Особенность объекта психологии, не выявляемая в общенаучных подходах, – **совпадение объекта и субъекта познания**. В психологическом познании субъект и объект исследования даны одновременно, они едины. **В психологическом познании объект есть одновременно и субъект.** Системный, процессуально-динамический, деятельностный и другие объектные подходы к человеку всегда будут ограниченными, так как не включают в познавательные средства **активность самого субъекта**. Поэтому для психологии развития актуальной является разработка особого общенаучного подхода – **субъектного**. Субъектный подход настаивает на равноправности субъекта и объекта познания – исследование есть форма диалога двух суверенных субъектов. Для антропологической парадигмы данное положение имеет принципиальное значение, ввиду того что в качестве объекта развития, а следовательно познания, здесь понимается диалогическая **со-бытийная общность**.

Основы субъектного подхода в психологии были заложены С. Л. Рубинштейном. Еще в 20-е гг. он подверг критике философско-методологические утверждения, согласно которым содержание знания либо объективно – и тогда оно существует вне познавательной деятельности субъекта, либо оно есть продукт этой деятельности – и тогда оно только субъективно. Но в действительности знание не возникает помимо познавательной активности, и это обстоятельство не лишает его объективности. Вся психика и познание человека субъективны. Теоретическое понятие есть и конструкция мысли, и отражение бытия. Психическое объективно существует как субъективное.[51]

Теоретические предпосылки разработки субъектного подхода в науке связаны с введением в область психологических исследований самой категории «субъект». Представление о человеке как о субъекте позволило ввести также такие понятия, как **«самодетерминация», «саморазвитие», «самообразование»** и др., ориентирующие на поиск внутренних источников психического развития человека.

А. В. Брушлинский считает, что методологический принцип субъектности может выступить перспективной теоретической основой для сближения различных направлений и течений психологической науки и составить общее для них концептуальное ядро изучения психической реальности. Он полагает, что общая для многих наук проблема субъекта имеет свою специфику в психологии, раскрываемую с позиций субъектного подхода. «При таком подходе, – пишет А. В.

Брушлинский, – наиболее существенно прежде всего то, что психика есть важнейшее качество именно человека как субъекта деятельности, общения и т. д.».[52]

Человек выступает в своей сущности как субъект психической активности, непосредственно оказывающий регулятивное воздействие на свою психику и опосредствованно воздействующий на окружающий мир. «Человеку внутренне присуще изначально быть субъектом, развиваясь в этом качестве до сознательного деятеля и в этом смысле максимально свободного существа, способного целенаправленно преобразовывать внутренний и внешний мир по своим собственным законам».[53]

Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Чтобы стать субъектом, **человек должен постоянно превращать саму свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки и условия своей жизни во «вторую природу»**.

Мир «второй природы», культуры, способов деятельности и составляет предметное содержание субъектности человека; совокупность же функциональных органов субъектности есть ее психологическое содержание. Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой человека в его родовом и индивидуальном выражении.

Для психологии развития субъектный подход имеет принципиальное значение. До сих пор большая часть теорий психического развития человека и в отечественной, и в зарубежной психологии тяготеет к объяснительным принципам либо биологической реальности, либо социальной. В лучшем случае отрабатывалась идеология двойной детерминации психического.

С позиций субъектного подхода биологические (физиологические, соматические) факторы сами по себе не предопределяют хода и результатов общего психического развития, становления человека как личности и индивидуальности. Но и социальная действительность, социокультурные факторы не переходят прямо в содержание субъектности, в способности субъекта. Человек как субъект не есть простая калька или слепок с общественных условий своего существования. Реально он всегда предстает как уникальность и

неповторимость, и притом не только как природная, но и как психологическая и духовная уникальность.

В духовном бытии человек проявляет независимость от всего органического и социального, свободу от принуждения и давления всего, что относится к «жизни», в том числе и от «душевных структур» – желаний, эмоций, представлений. Духу человека доступна свобода; он имеет дар вывести себя внутренне из любого жизненного содержания, противопоставить его себе, оценить его, избрать его или отвергнуть. Духовное бытие определимо лишь в его значении для нас и в его действии на нас. Представление о духовном измерении субъективной реальности делает принципиально недостаточными чисто объективистские представления о развитии. В психологию развития человека необходимо вводить представление о саморазвитии субъективности, о путях ее внутреннего становления и оформления.

1.3. Генетическая логика – логика психологии развития

Содержание принципа развития в психологии

Для построения концептуальных основ психологии развития необходимо специально сделать ряд разъясняющих методологических фиксаций самой категории «развитие». Категория «развитие» объемлет по крайней мере три несводимых друг к другу смысла.

1. **Развитие – это *объективный факт***, реальный процесс в ряду других жизненных процессов. Развитие в этом смысле предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений объективной реальности.

2. **Развитие – это *объяснительный принцип*** многих явлений объективной реальности, в том числе – человеческой. Категория развития используется для объяснения кардинальных сдвигов, происходящих в человеческом мире.

3. **Развитие – это *цель и ценность*** европейской культуры, которые с разной степенью отчетливости вошли в категориальный строй наук о человеке. В современном человекознании утвердилось положение, что развиваться – это хорошо.

Именно эту тройственную интерпретацию категории развития необходимо удерживать при построении и анализе **психологии развития человека**. Каждый из выделенных

смыслов понятия развития подчеркивает его специфическую функцию в жизнедеятельности человека. В данном разделе речь идет преимущественно об объяснительных возможностях принципа развития в психологии: зафиксируем его основные положения.

В первую очередь важно отличить понятие «развитие» от близких к нему по значению понятий и терминов, таких, как «происхождение», «изменение», «созревание» и др. Например, необходимо жестко разграничить понятие **«развитие» (genes)** и понятие **«происхождение» (gonos)**. Развивается то, что есть; то, чего нет, – то происходит (может происходить). Всякое развитие – это ***проблема***, суть которой в простом: если нечто есть и развивается, то необходимо показать, как возможно это развитие. Происхождение – это ***тайна***, которая может открыться и к которой можно приобщиться. Возможно, конечно, строить вероятностные гипотезы о происхождении чего-либо – мира, жизни, человека, – чем наука по преимуществу и занимается; однако необходимо помнить, что сколь угодно **высокая вероятность происхождения чего-либо не есть объяснение самого этого происхождения**.

Необходимо различать также процессы ***функционирования и развития***. Функционирование есть пребывание в активном состоянии одного и того же уровня (или типа), связанное лишь с текущим изменением элементов, функций и связей в какой-либо функционирующей системе. Простое функционирование осуществляется как перераспределение элементов, их связей, не приводящее к преобразованию системы и появлению ее нового качества. Развитие же означает возникновение принципиально новых образований и переход системы на новый уровень функционирования.

Всякое развитие всегда связано с изменениями во времени. Однако **время не является главным критерием развития**. Во времени существуют и процессы функционирования, и процессы совершенствования, и процессы деградации некой реальности. Развитие представляет собой вид ***необратимых*** **изменений** объекта, в то время как функционирование характеризуется обратимостью процессов изменения и представляет собой циклическое воспроизведение постоянной системы функций.

Развитие описывает процесс возникновения нового качественного состояния объекта, которое выступает как ***тотальное*** **изменение его структуры и механизмов функционирования**. Хорошая метафора для так понятого развития – это превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку. Здесь есть процессы созревания, роста, изменения;

однако **шаг (акт) развития совершается в точке сдвига, превращения, метаморфозы**.

Точка перелома, превращения одного в другое и есть **ситуация развития**. Психологию развития можно понять как психологию описания ситуаций развития человека на всем протяжении его жизни, выявления условий, приводящих к таким ситуациям. Это также исследование линии функционирования, процесса накопления количественных изменений, их критической массы, за которыми следует шаг развития.

Из приведенных различений понятий следует фундаментальный вывод о **специфике принципа развития в психологии.** Важнейшей особенностью логики развития является то, что многообразие свойств, структура, способ функционирования какого-либо ставшего (существующего) психологического образования, которые мы выявляем в исследовании, еще **не есть характеристика изменений именно этого образования, а есть *результат развития* некоторого *другого образования***. Конечные характеристики результата развития не совпадают ни с начальными характеристиками того, что развивается, ни с содержанием самого хода его развития. При генетическом изучении начало и конец развития некоторого явления не совпадают. Они не совпадают ни по материалу, ни по устройству, ни по способу функционирования.

То, что возникло, – не конгруэнтно тому, из чего оно возникло; в генетической логике – это норма понимания понятия «развитие». Только прослеживание всей линии развития объекта – его возникновения, становления, функционирования, превращения в другое – дает подлинное его понимание. По сути, в разворачивающемся процессе развития любой его **результат – это всегда средство (инструмент) для осуществления следующего шага развития**. В этом смысле психология развития – это наука о средствах обретения человеком собственной сущности – собственно человеческого в человеке. Данный вывод находится в созвучии с замечательным высказыванием отечественного философа М. К. Мамардашвили, что **человек по преимуществу существо искусственное, само-выстроенное**.

Современное человекознание убедительно показало, что развитие человека, его субъективности, всего психологического строя – это одновременно и естественный, и искусственный процессы, т. е. они могут быть представлены двояким образом: **по *схеме процесса*** (как естественная временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и **по *структуре деятельности*** (как совокупность способов и средств «развития», где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию).

Можно сказать, что первый тип развития разворачивается **по сущности природы**; второй – **по сущности социума**.

Представлений о развитии как процессе и как деятельности почти достаточно для описания всего континуума исторических изменений человеческой реальности в рамках социально определенных ценностных оснований, целевых ориентиров и временных интервалов. Совокупность данных представлений позволяет не только в общем виде говорить о культурно-исторической обусловленности развития субъективности, внутреннего мира человека, а прямо теоретически и практически учитывать социально-исторический контекст процессов развития, раскрывать их содержание и способы организации в терминах данного контекста.

Однако необходимо ввести особое – **третье** – представление «о развитии вообще»: **о саморазвитии**, т. е. **о развитии человеком своей собственной самости. В психологии речь должна идти о развитии по сущности человека – о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.** Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно-смысловая. **Развитие для человека – это цель, ценность, а иногда и смысл его жизни.**

Понимание развития как реального процесса в психологии имеет свою специфику. Природа психического как развивающегося процесса, основной способ существования психического в качестве процесса требуют использования понятий, которые могли бы отобразить развертывающуюся во времени организацию психического, выявить ее структуру, смену стадий и фаз процесса, взаимосвязь стадий и уровней развития.

Развитие представляет собой процесс разнонаправленных изменений. В онтогенезе, даже в пределах только сферы психического, существует значительная вариативность направлений развития и характера изменений. В одном и том же периоде развития некоторые системы и структуры совершенствуются, а другие регрессируют по уровню своего функционирования. Общее психическое развитие обнаруживает большую индивидуальную пластичность и может – в зависимости от условий жизни человека, от доминирующего типа развития – принимать разные формы. Выделяется два типа качественного преобразования объекта в процессе развития – **прогресс** и **регресс**.

Процесс развития не является простым продвижением в

направлении все большей эффективности функционирования и совершенствования системы. На протяжении всего интервала жизни развитие состоит из сочетания приобретений и потерь. Психическое развитие человека есть всегда единство прогрессивных и регрессивных преобразований, но соотношение этих разнонаправленных процессов на различных этапах жизненного пути индивида существенно меняется. «Прогрессивное развитие, – пишет Л. И. Анцыферова, – являясь переходом от низшего к высшему, от менее совершенного к более совершенному, включает и некоторые элементы регрессии: качественная направленность развития, актуализируя и создавая широкий спектр потенций психологического развития личности, в то же время ограничивает возможности ее становления в иных направлениях».[54]

Для психологии существенно также представление о развитии как единстве процессов **дифференциации и интеграции**. Процесс развития есть движение от общего к частному, от форм однородных, целостных, глобальных к формам разнородным. Это процесс расчленения, разделения, дифференциации объекта. Одновременно развитие – это процесс координации, соединения, интеграции отдельных составляющих объекта в целостные структуры. Оба процесса имеют всеобщий характер и взаимополагают друг друга. Как отмечает Н. И. Чуприкова, дифференциация и интеграция «раскрывают сущность развития как направленного изменения систем от менее упорядоченного к более упорядоченному состоянию, как рост их организации».[55]

Особое значение для психологии имеет сделанное ранее различение процессов развития и функционирования. В психологии обосновывается положение о существовании в онтогенезе кроме стадиального развития еще и функционального развития, осуществляющегося лишь внутри определенной стадии и ведущего к количественному накоплению новых элементов. Возникает вопрос: «что развивается и что функционирует?»

При анализе этой проблемы следует выделять ***образующие*** и ***составляющие линии*** развития. Образующие линии являются сквозными для всех периодов онтогенеза и остаются ими, пока осуществляется развитие. **Образующие – это все то, что продолжает становиться и развиваться**, не имеет окончательного завершения, находится в абсолютном движении становления; меняется лишь их доминация в ходе развития. **Составляющие – это все то, что имеет относительно завершенный характер, функционирует как некая способность**, обладающая возможностью к совершенствованию и

оптимизации; они специфичны в пределах определенного этапа онтогенеза. Образующие всегда являются основой, базой, на которой возникают, развиваются и формируются (оформляются), а затем обслуживают некоторый уровень жизнедеятельности многообразные способности как составляющие.

Развитие – это не просто самораскрытие объекта, актуализация уже заложенных в нем потенций, а качественная смена состояний, в основе которой лежит невозможность по тем или иным причинам сохранения существующих способов функционирования. Объект переходит на иной уровень функционирования, прежде недоступный и невозможный для него, а условием такого перехода является изменение организации объекта развития. «Весьма существенно, – пишет Э. Г. Юдин, – что в точках перехода от одного состояния к другому развивающийся объект обычно располагает относительно большим числом “степеней свободы” и ставится в условия необходимости выбора из некоторого количества возможностей, относящихся к изменению конкретных форм его организации. Все это определяет не только множественность путей и направлений развития, но и то важное обстоятельство, что развивающийся объект как бы сам творит свою историю».[56]

Подводя итоги анализа особенностей реализации принципа развития в психологии, можно отметить следующее. **Развивающийся объект рассматривается**, во-первых, с точки зрения его внутренней структуры, как органическая совокупность структурных составляющих, **как внутренне связанное и функционирующее целое**, как система; во-вторых, с точки зрения процесса, как закономерное **следование друг за другом во времени совокупности изменений его внутренних состояний**; в-третьих, с точки зрения выявления и фиксирования **качественных изменений в его структуре в целом**; в-четвертых, с точки зрения раскрытия закономерностей его развития, законов перехода от одного состояния к другому.

Категориальный строй психологии развития человека

Рассмотренные выше научные подходы к пониманию и объяснению психологической реальности человека и ее развития в онтогенезе существенно различаются между собой. Каждый из них выработал свой класс представлений и понятий, не выводимых из какой-либо одной, общей категории. По отдельности каждый из этих подходов имеет свои ограничения; взятые в единстве, они взаимодополняют и взаимополагают друг друга и составляют теоретические **средства *реализации***

принципа развития в психологии.

В известных теориях психического развития весь категориальный аппарат принципа развития до сих пор в своей полноте так и не был задействован. Большинство осуществленных генетических исследований в психологии базируется лишь на отдельных его категориях. В силу этого они имеют частный характер, т. е. не являются теориями ***общего*** **психического развития**. Иногда при определении предмета исследования происходит смешение и сращение разных категорий, что также препятствует созданию общей теории развития.

Генетическая логика (логика развития) есть прежде всего **логика *выведения – а не полагания***, постулирования уже ставшего и его структурно-феноменологического описания. С генетической точки зрения, чтобы ***понять, что это такое***, необходимо ***объяснить и показать*** **ход его становления**, необходимо ответить на главные вопросы: из чего, как и во что нечто развивается? Поиск ответов именно на эти вопросы определяет постановку и центрального вопроса генетического анализа: **что развивается?** что является **объектом развития?** Генетическая логика требует специального выявления такого объекта, а не использования первого попавшего из уже налично существующих объектов. Очевидно, что при определении адекватного объекта развития, его устройства и способов функционирования генетический подход с необходимостью будет включать в себя средства и системно-структурного, и процессуально-динамического подходов.

Сказанное выше о генетической логике означает также, что ***«объект развития»*** **всегда неочевиден**. В нашем случае он вообще не существует натурально в своей законченной, ставшей или жестко определенной форме, а скорее – обнаруживается как некая общая тенденция, как принципиальный момент общей жизнедеятельности человека (что на языке категорий и обозначается как «предпосылки и условия развития»), из «материала» которой **он *специально конструируется***. Но как? Каковы основы построения именно такого (адекватного) объекта, а не иного?

В поисках принципиальных ответов на эти вопросы необходимо совершить достаточно непростое преодоление укоренившейся в психологии естественно-научной установки на то, что изучаемые явления вполне могут быть описаны **в логике причинно-следственных отношений**. Это давно не очевидно даже для природных объектов, при изучении же субъективной реальности необходимо специально вводить и постоянно учитывать еще по крайней мере три типа детерминации:

целевую, ценностную и смысловую (см. Ч. II, гл. 1.1). Только в совокупности этих координат появляется действительная возможность вполне адекватно реконструировать ход развития некоторого явления, а тем самым и впервые понять его. «Развитие, – пишет В. Г. Асеев, – предстает как единство внешней и внутренней обусловленности; как единство актуально осуществляющегося процесса развития и детерминирующей и направляющей потенциальной сферы, создающей перспективу и детерминационный фон актуального процесса».[57]

Причинная, целевая, ценностная и смысловая детерминанты (при соответствующей их содержательной интерпретации) **и конституируют искомый объект развития** – как исходный пункт, основу и источник развития. Встает особая исследовательская задача определения (а точнее – конструирования) такого объекта развития, где исходные ***предпосылки и условия*** **«сращены» друг с другом и в своем единстве составляют подлинную ситуацию развития**.

Развитие есть закономерное и направленное изменение объектов или систем. Выявление закономерностей развития предполагает ответ на вопрос: ***как осуществляется*** развитие? – и требует исследования ***движущих сил развития*** – его ***исходных противоречий и механизмов***. Противоречие представляет собой взаимодействие противоположных сторон и тенденций системы, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая общим источником ее самодвижения и развития. Понятие механизма применительно к процессам развития призвано указать, как конкретно оно осуществляется, как обеспечивается самодвижение системы.

Проблема ***направленности развития*** также очень актуальна для психологии. Отсутствие общего вектора изменений в развивающемся объекте лишает его характерной для него, и только для него, единой, внутренне взаимосвязанной линии движения. Процесс психологического развития происходит в течение всей жизни. Раскрытие закономерностей перехода от низшего уровня развития к высшему предполагает изучение проблемы единства, прерывности непрерывного, преемственности и в то же время качественного отличия стадий и уровней развития, формирования компонентов генетически поздних стадий и более высоких уровней развития на более ранних этапах.

В некоторых теориях «психическое развитие» рассматривается как тяготеющее к определенному конечному состоянию, достигнув которого оно прекращается (Ж. Пиаже, Г. Вернер). В отечественной психологии разрабатываются

положения об отсутствии конечного состояния, задающего предел прогрессивному развитию как отдельных психических процессов, так и целостного процесса развития психики человека в онтогенезе (Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, Я. А. Пономарев и другие). Однако для психологии развития человека остается принципиальным решение задачи – **в каком же направлении** осуществляется (или должен осуществляться) процесс развития?

Особой проблемой в психологии развития является вопрос о ***формах и результатах* развития**. «Исследование временной структуры процесса психического развития человека, – пишет Л. И. Анцыферова, – позволяет также выделить в ней качественно различные стадии или фазы – периоды накопления новых возможностей, новых потенций развития и фазы дезорганизации сложившейся психологической системы личности, ее перестройки и формирования новой целостности, нового уровня функционирования, центром которого становится иное, нежели ранее, психическое новообразование».[58]

Новообразование как результат психического развития является общепризнанной категорией в отечественной возрастной психологии. Нет единодушия только в составе конкретных видов новообразований психического развития, характерных для определенного его этапа. В разных теориях разные составы, либо они вообще не обсуждаются. Не менее острым остается вопрос о формах развития, о своеобразном «возрастном портрете» – как общем результате некоторого этапа развития. Обычно целостный «образ возраста» сводится либо к общебиологическим формам – этапам жизни (детство, юность, зрелость и т. д.), либо к производным от образовательной ступени (**до**-школьник, младший школьник, студент), либо к тому и другому.

Особая проблема психологии – **соотношение возрастного и индивидуального пути развития**. Конкретное решение этой проблемы предполагает определение типа доминирующих норм развития – общестатистических, социокультурных, индивидуально-личностных. Очевидно, что с определенного этапа человек начинает самостоятельно строить **свою индивидуальную линию жизни**; он сам определяет ее траекторию, самостоятельно осуществляет выборы возможных вариантов развития. «Жизненный путь, – пишет К. А. Абульханова-Славская, – подлежит периодизации не только возрастной (детство, юность, зрелость, старость), но и личностной, которая начиная с юности уже перестает совпадать с возрастной. Один человек проходит один социальный этап в более раннем, другой – в более позднем возрасте; юноша

оказывается по-стариковски мудрым, а старик – по-юношески незрелым. Личность выступает как движущая сила жизненной динамики, интенсивности, содержательности своей жизни».[59]

Считается, например, что примерно с сорока лет человек вступает в духовный период своей жизни. Это возрастно-нормативный сдвиг в развитии человека; развитие его по **социокультурной норме**, задаваемой современной европейской культурой. Но иногда это происходит гораздо раньше (например, если человек выбирает для себя путь служения Богу) – в соответствии с **собственными, индивидуально-личностными нормами**. Однако человек может и не вступить на путь духовных преобразований собственной жизни, оставаясь в границах **общенормативных** органических, психофизиологических – биосоциальных изменений.

Возможна ли тогда общая, «универсальная» схема ступеней и периодов развития в онтогенезе человека? Если да, то что составляет **основу** подобной схемы? Известный специалист по проблемам психологии развития человеческой жизни Г. Томэ отвечает на первый вопрос отрицательно, обосновывая свое утверждение различием условий развития человека. Он полагает, что более целесообразно использовать понятие «стиль развития» и сосредоточить усилия на изучении **условий** их оформления. Но описание «стилей развития» не противоречит задаче выявления общих закономерностей развития; общие закономерности реализуются через определенные «стилевые» (типовые) варианты, которые в свою очередь представлены в индивидуальных вариантах развития.

Можно согласиться с Г. Томэ в том, что «не существует общечеловеческого “образа развития”, а есть множество форм развития в детстве, юности и в зрелом возрасте. Это множество – результат многообразных взаимодействий индивида с окружающим миром, а посему – результат его “истории”».[60] И тем не менее общность культурно-исторических условий жизни поколения, достигнутый уровень цивилизации, доминирующая система ценностных ориентаций, объединяющая людей религия и др. могут выступить основаниями общего пути развития отдельных индивидов, а соответственно – основанием общей теории развития и его периодизации.

Итак, основными категориями принципа развития в психологии являются: ***объект развития*** (что именно развивается?); ***предпосылки и условия*** (из чего развивается?); ***структура объекта*** (что преобразуется в развитии?); ***исходные противоречия, механизмы и движущие силы*** (как осуществляется развитие?); ***направление, формы и результаты***

развития (куда и во что нечто развивается?) Все перечисленные категории в своей совокупности и при соответствующей их содержательной интерпретации позволяют достаточно полно воспроизвести процесс развития субъективной реальности в онтогенезе, понять закономерности психического развития человека на разных этапах его жизни.

Представим теперь сопоставительную таблицу всех рассмотренных выше парадигмальных установок (см. Ч. II, гл. 1.1), в которой конкретизированы основные категории принципа развития в психологии (табл. 4).

Таблица 4

Категориальный строй парадигм развития в психологии

Парадигмы / Категории развития	Натурализм	Социоморфизм	Культурализм	Гносеологизм	Антропологизм
Объект развития	«Организм — среда»	«Индивид — социальная структура»	«Личность — канон культуры»	«Субъект — объект познания»	«Со-бытийная общность»
Структура объекта	Соматопсихологические органы	Социальные функции и роли	Ценностные ориентации и установки	Когнитивные схемы и паттерны	Связи и отношения с Другим
Предпосылки и условия развития	Законы природы, средовые характеристики	Социальный строй, нормативные структуры	Тип культуры, традиции и ценности	«Предустановленная гармония», познавательная потребность	Природно-общественные, духовно-культурные
Механизмы развития	Ассимиляция — аккомодация	Формирование — интериоризация	Символизация — преобразование	Взаимодействие — отражение	Подражание — рефлексия
Базовые процессы развития	Созревание	Социализация	Опосредствование	Исследование	Трансцендирование
Детерминанты развития	Причинная	Целевая	Ценностная	Познавательная	Самоопределение
Результат развития	Половозрастной индивид	Социальный индивид	Этнокультурная личность	Познающий субъект	Самобытная личность

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Сопоставьте парадигмы социоморфизма и культурализма в психологии, в чем их сходство и различие?

2. В чем заключается принципиальное отличие антропологической парадигмы и субъектного подхода в психологии развития от других методологических подходов?

3. В каких областях знания наиболее значим принцип развития?

4. Каково соотношение процессов присвоения готового и порождения нового опыта, процессов репродукции и творчества на

этапах онтогенеза?

5. Можно ли считать, что в своем развитии ребенок должен пройти (воспроизвести) этапы культурно-исторической эволюции человеческого рода? Или можно ли вести речь о культурно-исторической рекапитуляции, повторяемости в процессах филогенеза и онтогенеза у человека?

6. Можно ли согласиться с утверждением, что в основе современной школьной практики лежит гносеологическая (когнитивная) установка?

7. Соотнесите между собой понятия «развитие», «образование», «взросление», «социализация».

Темы реферативных и курсовых работ

Принцип развития в современной философии, методологии, психологии.

Натурализм как методологическая установка в психологии развития.

Социоморфизм как методологическая установка в психологии.

Культура в качестве объяснительного принципа в психологии развития.

Историзм как методологический принцип в психологии развития.

Деятельностный подход к проблемам психического развития.

Принцип субъектности в гуманитарных науках.

Антропологический принцип в психологии развития.

Рекомендуемая литература

Основная

Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития //Принцип развития в психологии. М., 1978.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Исторический смысл психологического кризиса. Т. 1. М., 1982.

Давыдов В. В., Зинченко В. П. Принцип развития в философии // Вопросы философии. 1980. № 12.

Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. М., 1983.

Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. Исторический подход к изучению психических явлений. Т. 1. Раздел 1. М., 1983.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Человек и мир. М., 1986.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6.

Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М., 1994.

Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

Дополнительная

Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. 1994. № 3.

Зинченко В. П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5.

Костюк Г. С. Избр. психол. тр. Принцип развития в психологии. М., 1988.

Кудрявцев В. Т. Историзм в психологии развития: от принципа к проблеме // Психологический журнал. 1996. № 1.

Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии. М., 1978.

Мясоед П. А. Системно-деятельностный подход в психологии развития //Вопросы психологии. 1999. № 5.

Обухова Л. Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.

Рапопорт А. Системный подход в психологии // Психологический журнал. 1994. № 3.

Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии 1992. № 3–4.

Глава 2. Антропологическая модель субъективной реальности и ее развития в онтогенезе

2.1. О природе субъективной реальности

Субъективная реальность как предмет психологической антропологии

Исторически первой формой психологии является учение о душе. То, что впоследствии было обозначено термином «психология», сначала представляло собой **совокупность знаний о душевных силах человека**: разуме, чувствах, желаниях, воле и т. п. С развитием психологии, с ее оформлением в качестве самостоятельной дисциплины изменился ее предмет. **Психология стала пониматься как наука о психике, о законах ее становления, функционирования, изменения, развития.** Со временем весь ее интерес сконцентрировался только на «психическом как таковом» и на его многочисленных свойствах, которые и стали **базовой *предметностью*** в традиционных исследованиях.

Предельно обобщая, можно сказать, что классическая интерпретация психики сводилась, как правило, к двум основным моментам: во-первых, она понималась как механизм ***отражения*** объективной, противостоящей человеку реальности и, во-вторых, как механизм ***адаптации*** индивида к этому объективному миру. Совместная работа именно этих двух механизмов как раз и задает все содержание психического – ее структур, функций, свойств, процессов. Подобная интерпретация фактически и определяет облик современной, если можно так сказать, **«психологии психики»**, которая ставит в один ряд и психику человека, и психику дождевого червя.

Мы исходим из различения психики и субъективности. Психика – это более широкое понятие, фиксирующее способ взаимодействия живых существ с окружающим миром. Психика является общим свойством человека и животных. **Субъективность – категория, обозначающая специфически человеческий способ бытия.** В настоящее время отсутствует психология, прямо ориентированная на изучение субъективной реальности, хотя существует особая отрасль психологии, изучающая психику животных, – зоопсихология. Поэтому к общей

психологии в первую очередь применимо определение В. Дильтеем психологии как «учения о душе без души». Психология человека имеет свою сугубую специфику; ее природа определяется характером собственно человеческого способа существования в мире. **Психологическая антропология – это психологическое учение о человеке.**

Различение двух видов психологии достаточно традиционно для психологической науки.

Наиболее последовательно данное различение представлено в ее разделении на естественно-научную и гуманитарную психологию. Естественно-научная психология в качестве предмета выделяет психику. Гуманитарная психология своим предметом определяет психологию человека. Как отмечает О. И. Генисаретский, такая психология «должна быть не только наукой о психике, но и учением о душе».[61] А. Б. Орлов пишет, что предмет гуманитарной психологии «составляет не какое-то частное проявление жизни человека, не какую-то отдельную сторону… но всю эту жизнь во всем ее богатстве и данности… человеку».[62]

Можно обозначить два формальных определения психологии: широкое и узкое. «Согласно первому из них, психология – это наука о всех формах психической жизни в живой природе и, следовательно, это биопсихология. В соответствии с более узким определением психология – это гомопсихология, т. е. наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности представителей одного биологического вида, а именно вида homo sapiens».[63]

Теоретический объект исследования в психологической антропологии – особый. Его особенность состоит в несовпадении с объектом психологической науки в ее естественно-научном варианте – психикой. Вместе с тем он давно известен в психологии под именем «душа»; «душевная жизнь», «внутренний мир человека», «индивидуальный дух» – наименования реальности, изучаемой психологической антропологией. Обозначение этой реальности – **субъективность; субъективная реальность и есть подлинный теоретический объект психологической антропологии**.

Содержание психологической антропологии составляет описание явлений внутреннего мира человека, выявление оснований и условий развития субъективной реальности в пределах его индивидуальной жизни, представление психолого-педагогических условий становления человека в образовании. **Психологическая антропология – это учение о субъективной реальности во всей ее полноте: онтологии, строении,**

условиях и движущих силах развития и закономерностях образования в интервале всей жизни. Она исследует психологию человека как целостную и развивающуюся реальность.

Психологическая антропология включает в себя «Психологию человека» (*введение в психологию субъективности*), «Психологию развития человека» (*развитие субъективной реальности в онтогенезе*), «Психологию образования человека» (*становление субъективности в образовании*). «Психология человека» исследует субъективность человека как таковую («субъективность вообще»): ее сущность, специфику, онтологию, особенности проявления, формы существования, т. е. строит ***теорию субъективности***. У «Психологии развития человека» своя предметная область, свой взгляд на субъективность – исследование закономерностей и условий ее развития в онтогенезе, движущих сил и механизмов формирования органов субъективности как способностей человека. «Психология образования человека» выделяет свою предметную область описания субъективности – исследует процесс и закономерности становления субъективности в образовательных процессах. Учение о субъективности во всей ее развертке, или теоретическое содержание психологической антропологии, составляет теоретико-психологическую основу процессов образования и профессиональной деятельности педагога.

Итак, центральной категорией психологической антропологии является ***субъективность***. Субъективность выражает сущность внутреннего мира и родовую специфику человека, отличает его способ жизни от всякого другого. **Субъективность есть форма бытия человека и общее обозначение его внутреннего мира**. Субъективность есть факт объективной реальности; она входит в состав реальных жизненных процессов человека. Внутренний мир человека, его сознание, его субъективность исходно выступает не как отношение к действительности, а как отношение в самой действительности. Разум, желание, чувства, воля реализуют практические отношения человека в мире, обеспечивают ему возможность сознательной постановки и достижения целей. **Человеческая субъективность есть форма практического освоения мира.** Само возникновение и существование субъективности обусловлено реализацией именно практических отношений человека к другому человеку, миру, обществу, истории, самому себе, овладением и сознательной регуляцией этих отношений.

В задаче раскрытия природы субъективности, условий ее становления и развития категория «практического отношения»

является центральной. **В человеке субъективно все, что обеспечивает ему возможность и способность встать в практическое отношение к своей жизни, к самому себе.** Мерой объективности субъективных явлений является их включенность в реальную практику жизни человека. С самой общей точки зрения источник происхождения субъективности связан с изменением механизмов жизнедеятельности живых существ (адаптация, ассимиляция, репродукция, иммунитет и др.), но главное – с возникновением у человека способности встать в практические отношения к собственной жизни во всей ее полноте. Появление этой способности есть «фундаментальный поворот в живой природе, на котором свойство ***самоорганизации*** живых систем уступает место механизму ***самоконтроля***».[64] Здесь впервые возникает отношение к самому себе, позволяющее человеку быть субъектом собственной жизнедеятельности. Именно поэтому субъективность составляет родовую специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ жизни от до– и сверхчеловеческого.

Философский анализ установил кардинальный факт человеческой субъективности: для нее не существует однопорядковых, равнозначных явлений, с которыми она находилась бы в причинно-следственных отношениях (ни природно-телесных, ни социокультурных). Она либо есть, либо ее нет. Как пишет В. П. Иванов, **для субъективности невозможно указать совокупность порождающих ее внешних причин, условий, обстоятельств, ибо ее природа и специфическое отличие от других процессов и явлений объективного мира состоит именно в *отношении к ним*, ко всему внешнему; ее специфика состоит *в самопричинении, в самообусловленности***.

С самой общей – но психологической – точки зрения субъективная реальность есть наиболее абстрактное выражение способа существования и принципа организации человеческой реальности (по словам философа С. Л. Франка, как непосредственного само-бытия человека). Этот всеобщий способ и фундаментальный принцип – субъективность – обнаруживает себя в главной способности человека: **способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования**, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни.

В замечательном созвучии со сказанным находятся слова философа и антрополога Тейяра де Шардена, который писал, что до сих пор между психологами существуют серьезные разногласия по вопросу о том, отличается ли специфически (по

природе) человеческая психика от психики существ, появившихся до него? Для окончательного решения этого вопроса он видит только одно средство: решительно устранить из совокупности человеческих поступков, его поведения и действий все второстепенные, животнообразные проявления внутренней активности и рассмотреть самый главный, центральный феномен человеческой субъективности – ***рефлексию***. По самому общему определению **рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)**.

Иными словами, по своей главной сути природа человеческой субъективности находит свое высшее выражение в способности к рефлексии как основополагающем механизме ее становления и развития в онтогенезе. Именно поэтому субъективность есть самый общий принцип существования человеческой реальности, но ее конкретный (теперь уже **субъектный**) способ бытия определяется характером и уровнем рефлектированности самой человеческой жизни.

Онтологические основания субъективной реальности

В рамках антропологической парадигмы, которая сегодня складывается в гуманитарной психологии, любая категория, любое понятие о сути человеческой реальности, бытия человека свое подлинное содержание получает именно в контексте самой этой реальности. Поэтому как будет задано представление о специфике способов бытия человека – и именно человека, – такую интерпретацию частных понятий о его конкретном бытии мы и обретем.

Прежде всего, человек – это существо **сознательное**, способное отдавать себе отчет о сделанном (т. е. **рефлексивное**), и **деятельное**, способное к осознанному преобразованию. По словам С. Л. Рубинштейна, ***сознание и деятельность суть основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие саму его человечность***. Несомненно, что эти две фундаментальные «опоры» бытия человека в мире резко обозначили недостаточность представлений об отражательно-познавательной функции психики в традиционной психологии. **Сознание перестало быть лишь совокупностью знаний человека о мире**; соответственно и деятельность как научно-психологическая (объяснительная)

категория **перестала отождествляться с разными формами активности человека**. Онтологический статус сознания и деятельности – как наиболее общих способов бытия человека в мире – не позволяет успокаиваться на бесчисленном множестве частичных, узкопсихологических характеристик этих способов.

Однако, как известно, наличие только двух опор любую вещь делает принципиально неустойчивой. Среди множества проявлений человеческой жизни недостаточно учитывается одно фундаментальное обстоятельство (вернее, оно учитывается, но из него не делается основополагающего вывода) – **это то, что человек живет прежде всего в системе реально-практических, живых связей с другими людьми. Нигде и никогда мы не увидим человека *до и вне* его связей с другими – он всегда существует и становится *в сообществе и через сообщество***.

Еще К. Марксом было показано, что родовой, всеобщий характер человека и его жизнедеятельности имеет своим реальным источником именно ***общественность* человеческого отношения к миру**. Общественность – это не обобщение сходного в индивидуальных человеческих отношениях к действительности, а исходное реальное основание, которое выражает человеческую природу как таковую. Иными словами, «общественность», а точнее – **общность людей**, и есть то третье – онтологическое основание самой человечности в человеке.

Таким образом, можно утверждать, что эти три категории – **общность, сознание и деятельность** – являются предельными и не выводимыми ни из каких других категорий. Они являются **всеобщими способами бытия человека**, способами его жизнедеятельности, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия (в том числе – и его психологических характеристик). Важно специально подчеркнуть, что эти три основания взаимно полагают друг друга, **здесь – все во всем**; они одновременно являются и следствиями, и предпосылками друг друга, сохраняя при этом свою сугубую специфику.

Вот почему, например, невозможно вывести природу, онтологические характеристики человека только из труда-деятельности, как это делали марксистские философия и психология. **Деятельность сама по себе – вне социальных форм жизни человека и соответствующих им форм сознания – оказывается простой активностью, присущей любому живому существу.** Ведь даже в своей чисто индивидуальной форме социальность и осознанность деятельности обнаруживают себя в способах действия, мышления, отношений, которые не являются изобретением отдельного индивида, а оказываются уже

освоенными способностями других людей. Конечно, все эти способности так или иначе уже отложились и фиксировались в предметах культуры, в орудиях и механизмах, в языке и т. д., но вне человеческой общности они остаются для человека всего лишь «сырой материей», внешними обстоятельствами его жизни.

Описание и понимание ***общественной природы человека*** – исключительно важная и сложная задача для психологии развития субъективности человека. Здесь необходимо совместить общефилософский, социологический и собственно психологический взгляды на человека. Эти области исследований в отечественной науке и философии за последние годы претерпели существенные изменения. Появился ряд работ по социологии, социальной философии, социально-философской антропологии, социальной психологии, позволяющих преодолеть упрощенно-социологическое видение человека как только социального индивида. **Принципиальное значение в данном случае имеет описание структуры человеческой общности как системы связей и отношений**, преобразование которых приводит к становлению индивидуальных способностей; важно также различение типологически разных форм социального бытия человека, определяющих и разные линии развития его субъективности.

Категория ***деятельности*** наиболее полно разработана в отечественной философии и психологии. Вместе с тем единства в подходах к пониманию содержания и строения деятельности, возможности использования этой категории в объяснении психологических закономерностей развития человека среди ученых не существует. Для понимания онтологии человека важно с самого начала зафиксировать деятельность как общий способ взаимоотношения человека с окружающим миром, состоящий в его целесообразном преобразовании. **В деятельном бытии человека принципиальное значение имеет проблема его субъектности.**

Предмет психологии человека – субъективность – свою сущностную определенность обретает в статусе субъекта. Во всякой деятельности есть свой хозяин (собственник), распорядитель (организатор), автор (творец); **бессубъектной деятельности не бывает**. Другое дело – это постановка и решение одной из важнейших задач психологии развития: пути **становления** не просто активного, а **самодеятельного существа** (в онто– и профессиогенезе), способного не только участвовать в деятельности, но проектировать ее и управлять ею, и значит – становиться подлинным **субъектом своей жизнедеятельности**. Онтогенез субъектности человека, имеющей разные формы на

разных этапах жизни, всегда связан с совладанием собственным поведением, реакциями, внутренними состояниями, с целеполаганием и проектированием хода развития собственных способностей.

При изучении и описании ***сознания*** важно преодолеть две установки, имеющие широкое хождение в психологических исследованиях: **натурализм и гносеологизм**. Натуралистическая трактовка сознания исходит из постулата непосредственной данности мира сознанию и трактует его как форму отражения этого мира. Такой подход исключает понимание сознания как собственно человеческого способа бытия, его укорененности в самой практике жизни, делает его простой функцией структур мозга. Гносеологизм трактует сознание как абсолютное самосознание, как совокупность знаний человека о мире – в лучшем случае, в худшем – как «вместилище» этих знаний.

Исходным в психологическом понимании сознания должно быть представление его как осознанного бытия, как важнейшего атрибута социального и деятельностного способов жизни человека. **Сознание изначально существует в пространстве связей и отношений между людьми, в человеческих общностях, а в своей индивидуальной форме – как рефлексия своего места в совместной жизнедеятельности.** Такое понимание сознания имеет принципиальное значение для выявления соотношений между индивидуальным и общественным сознанием, а также для исследования механизмов становления рефлексивного сознания человека в онтогенезе. Совместное бытие, общение и деятельность взрослого и ребенка, самоопределение и согласование позиций в совместной деятельности – пространство, где становится сознание ребенка и развивается сознание взрослого в своих индивидуальных и общественных формах.

Образы субъективной реальности в психологии

Традиционные описания психологии человека через процессы, состояния и свойства его психики, ее различные сферы и структуры, как очевидно, неприемлемы в контексте психологической антропологии. Целостное описание психологической организации человека возможно при использовании особых способов видения человеческой субъективности и средств ее изучения. В учебном пособии «Психология человека» было показано, что целостность такого сложного объекта познания, каким является человек, сохраняется, если рассматривать его через различные **проекции (образы**

целого), сохраняющие в себе сам принцип целостности.

Так, в качестве особой проекции человека Б. Г. Ананьев выделял его ***индивидность***. Человек как индивид, по его мнению, предстает в своих возрастно-половых, индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей. **Высшая интеграция индивидных свойств человека представлена в темпераменте и задатках.** Познание человека как индивида предполагает рассмотрение природных основ человеческой жизни, правда, с обязательным учетом их специфики в контексте именно человеческого способа бытия.

Человек как индивид – это существо природное, телесно-органическое и жизнеспособное. «Понятие “индивид” выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Индивид как целостность – это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит процесс не только дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного “слаживания”».[65]

Особая проекция человека как целого – это его бытие в качестве ***субъекта***. С. Л. Рубинштейн настаивал, что в этом своем качестве человек должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия мира, который он и преобразует как сознательное существо и субъект действия. «Человек как субъект, – пишет А. В. Брушлинский, – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного».[66]

Субъектность человека представлена желательной, чувствующей, разумной сторонами его души. Интеграция и обобщение в жизнедеятельности человека способов реализации этих трех сторон приводит к формированию характера и способностей субъекта. Таким образом, **субъектность представлена пятью составляющими: желания (потребности, мотивы), чувства, разум (познавательные процессы), характер, способности**.

Душевная жизнь (во всем ее богатстве и многообразии) в качестве субъективного непосредственного самобытия (бытия самости) есть целый особый мир и в этом смысле – непосредственно очевидная реальность. Однако **понять свою самость в истинном, полном значении этого слова – значит усмотреть в ней идеальную, очевидно осмысленную необходимость бытия**. Трансцендирование к этому смыслу, его откровение нам – это и есть то, что мы переживаем как «дух» или

«духовную реальность» и без чего, по существу, нам не может открыться наша собственная субъективность как действительная самость. В этом смысле субъектность человека стоит как бы на пороге между его душевным и духовным бытием; это место, где духовное (значимое и осмысленное в самом себе бытие) проникает в душу. Иными словами, становление человека субъектом собственной жизнедеятельности – **освоение норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей – есть *предпосылка и предыстория становления индивидуального духа человека***.

Индивидуальный дух человека предстает в различных обликах, раскрывающих не только различные проекции, но и **уровни** человеческой реальности. Можно говорить о таких его обликах, как ***личностное, индивидуальное и универсальное*** бытие. Они являются высшими ступенями развития субъективности человека, мерой освоения и принятия им духовного опыта человечества, мерой его духовности в целом.

Широко употребляемым в психологии является понятие ***личности***. По сути, в традиционной психологии человек предстает преимущественно как личность; в результате происходит смешение и отождествление по крайней мере трех категорий: индивид, субъект, личность, что приводит к недоразумениям как терминологического, так и содержательного порядка. «Понятие личности, – пишет А. Н. Леонтьев, – выражает целостность субъекта жизни… Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не родятся, личностью становятся… Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека».[67] Личность – это человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других. Личные ценности, свобода, самостоятельность, ответственность, достоинство личности, перспективы, стратегия жизни и цели составляют психологические образования личности.

Личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя. Именно личность есть то, что составляет подлинное единство нашей душевной жизни, ее субстанциональную и вполне определенную форму. Тайна человека как личности, делающая его потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным, заключается в главной способности подлинной личности – рефлектировать

саму себя, возвышаться над собой, быть «по ту сторону самой себя», по ту сторону всякого фактического своего состояния, даже своей фактической общей природы. Работа, культивирование этой способности и поднимает, возводит человека на следующую ступень бытия – на ступень ***индивидуальности***.

Индивидуальность в психологии принято считать высшим синтезом, интегральным результатом жизненного пути человека; это своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта и как личности. Человек как индивидуальность – это уникальная, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности. Глубинносмысловые отношения, ценностные ориентации, мировоззрение, совесть, вера человека – главные «измерения» его подлинной индивидуальности. Говоря о соотношении категорий «личность» и «индивидуальность», Б. Г. Ананьев отмечал, что если личность есть вершинный уровень развития человека, то индивидуальность – это его глубинное измерение.[68]

Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном, авторском «прочтении» социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного («необщего») лица, в следовании голосу собственной совести. Индивидуализация душевной жизни есть кардинальное и глубочайшее преобразование любого фрагмента своей самости; любая душевная способность проходит испытание на подлинность и неотторжимость их в составе истинного, внутреннего Я человека.

Индивидуализация бытия человека, трансцендирование вовнутрь, в глубины субъективности, человеческой самости и «рассекречивание» ее есть условие встречи с бесконечностью духовного Мира, с бесконечностью Универсума, в котором впервые конституируется подлинное Я, образуется действительно полное, свободное «бытие-у-самого-себя». Здесь речь уже идет не о свободе чистой непосредственности (фактически известной и животным), которая на самом деле оккупирует нашу самость; и не о свободе самоопределения, которое всегда предполагает борьбу и преодоление в личности, а значит – и несвободу; а об истинном, окончательном освобождении, где даже предельная индивидуальность «жертвует» своею уникальной единичностью и становится лишь причастной бесконечному Универсальному Бытию. Именно здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека Миру, вся полнота человеческой реальности как духовного микрокосма.

Универсум есть полнота человеческой реальности;

человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности, в ней человек предстает как микрокосм, как индивидуальность, тождественная человеческому роду. Универсум как форма целостной организации человека в психологии специально не выделялась. Вместе с тем указания на специфические проявления человека, не определяемые его индивидными, субъектными, личностными и индивидуальными свойствами, в философской, психологической, религиозной, художественной литературе встречались во множестве. К такого рода явлениям относятся поступки человека во благо всего рода, руководимые высшими ценностями жизни, существования. Жертвенность, подвижничество суть формы проявления человека как универсума.

Другим основанием правомерности представления человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, универсальности является религиозное, философское, психологическое учение о трехсоставной сути человека – ***телесной, душевной, духовной***. При этом телесное бытие человека есть его характеристика как индивида. Душевная, или собственно психологическая реальность соотносима с описанием человека как субъекта. Духовная суть человека раскрывается через личностные, индивидуальные и универсальные формы бытия человека. Описанные образы субъективной реальности в «Психологии человека» и данном учебном пособии составляют онтогенетические ступени ее становления и развития.

2.2. Закономерности развития субъективности в онтогенезе

Со-бытийная общность – объект и источник развития субъективности

Объект развития. Определив в качестве предмета психологической антропологии субъективную реальность, изучив ее природу, необходимо ответить на вопросы: каковы источники субъективности как особой реальности, каковы механизмы становления и развития субъективности в пределах индивидуальной жизни? Первый шаг в поиске достаточно содержательных и адекватных ответов на эти вопросы – определение исходной ситуации, пространства развития, того **источника**, исходя из которого возможно выстроить и то, ***что*** развивается, и проследить, как осуществляется это развитие.

Прежде всего отметим, что источником (объектом) развития

не может быть взята сама субъективность или индивид, обладающий субъективностью. Это означало бы признание изначальной врожденности у человека этой реальности и предопределенности ее развития; такое понимание характерно для натурализма.

Ранее уже отмечалось, что генетическая логика однозначно постулирует: то, **что** развивается, и то, **во что** нечто развивается, неконгруэнтны друг другу, при наложении не совпадают; в своей реальности не совпадают они ни по материалу, ни по структуре, ни по способу бытия. **Предпосылки развития не совпадают с его следствиями, результатами.** Что развивается и во что развивается не могут совпадать и при теоретическом воспроизведении этого хода – становления, функционирования, преобразования развивающегося объекта и, наконец, – возникновения того, что, собственно, и было предметом исходного интереса.

Это означает, что «объект развития» неочевиден, как неочевиден всякий теоретический объект изучения. Он вообще не существует натурально в своей законченной или жестко определенной форме; скорее он обнаруживает себя как некая общая тенденция, как принципиальный момент общей жизнедеятельности человека. Ранее уже отмечалось, **что объектом (источником, ситуацией) развития субъективной реальности в онтогенезе является *со-бытийная общность***. Фундаментальный статус понятия со-бытийной общности людей как особого пространства, где происходит рождение и развитие субъективности человека, определен и задан теми религиозно-философскими представлениями о человеческой реальности, которые связаны с именами М. Хайдеггера (mit-Anderen-Sein), М. Бубера (Я и Ты), А. С. Хомякова (неслиянно-нераздельная соборность) и др.

В рамках антропологической парадигмы со-бытийные общности должны быть осмыслены как «живые органы» психических способностей, как особые каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых данные способности опредмечены. И если человек не попадает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой, а потому не складываются и соответствующие способности, развитие которых, по сути, и обеспечивается через данный канал.

На психологическом уровне идея со-бытийной общности тесным образом связана с известным представлением Л. С. Выготского об интерпсихическом этапе существования каждой

высшей психической функции, об особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений. Для Л. С. Выготского главным источником психического развития является **«социальная ситуация развития»**. Согласно его представлениям, социальная ситуация развития – это каждый раз своеобразное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной.

При анализе основных методологических установок в психологии развития мы указали на ограниченность схемы интериоризации в объяснении механизмов развития субъективности. Поэтому понятие «ситуация развития» требует особого рассмотрения. Прежде всего, совершенно недостаточно представление только о «социальной ситуации» – это лишь одна из предпосылок развития. Помимо социальных есть еще и природные, и культурные, и исторические ситуации. Недостаточным также является введенное К. Левиным понимание ситуации как той или иной совокупности отношений субъекта с окружающим миром, значимых с точки зрения жизни, развития, деятельности.

При таком понимании ситуация – это всего лишь обстановка, характеризуемая беспредметными, формальными отношениями – совокупностью пристрастий, притяжений, влечений, побудителей, валентностей и др. Перспективным, но недостаточно проработанным оказывается и представление «ситуации» как задачи, данной в системе отношений (как производной второго порядка; первая – это цель, данная в условиях). Здесь прежде всего акцент ставится на задаче, а отношения ситуативны – оказываются элементами все той же «обстановки».

В контексте проблем психологии развития для понимания «ситуации» принципиально важно наличие ***соучастников* – как полюсов напряжения, задающих ее целостность**. Ситуация развития – это не состав вещей и обстоятельств, безотносительно к состоянию субъектов, но и не само это состояние. **Прежде всего это единство, живое бытие одного для другого.** Сама же обстановка есть предметное воплощение их единства, которое еще требует своей психологической интерпретации. Иными словами, в самом общем виде ***ситуация развития – это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между соучастниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации***.

При содержательном описании того «пространства», где совершается развитие, недостаточно учитывалось до сих пор одно

фундаментальное обстоятельство (вернее, на него постоянно указывалось, но оно не становилось предметом специального анализа): ребенок зарождается, рождается и живет в системе **реальных** (а не абстрактно-общественных), **живых**, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально – с матерью, затем с близкими, впоследствии – с дальними). Наличие и сам характер этих связей (физических, биохимических, психологических, социальных, духовных и др.), **динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образуют подлинную ситуацию развития**, образуют искомое единство исходных предпосылок и условий развития. Ребенок рождается не в качестве отдельного тела в пространстве тел физической реальности, а **в культурно-историческом поле наличной социальности, наличных форм деятельности, наличных форм сознания**. Своим рождением он поляризует это поле, преобразует жизнедеятельность взрослых в способ («орган») своего существования.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что ***взрослый для ребенка*** (вообще – один человек для другого) не просто одно из условий его развития наряду со многими другими (не просто персонификатор и источник общественно выработанных способностей), а ***фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание его нормального развития и полноценной жизни***.

М. Хайдеггер заметил, что человек есть не только «бытие-в-мире», но что он главным образом есть «бытие-с-другими». Общительность, общность являются сущностными атрибутами человека. **Он по самой своей природе есть «бытие-для-других».** Проблема общности поэтому не только социальная или историческая; она при более глубоком рассмотрении является глубинно **экзистенциальной** проблемой. Так, родовая общность устанавливается еще до появления человека на свет, и его действительное развитие как раз и связано со сменой и обогащением многообразных форм общности, через которые человек проходит на своем жизненном пути. Подлинная, бытийная общность предполагает, несмотря на препятствия и «непрозрачность» ***другого***, выход за рамки самого себя и понимание (постижение) личности другого, а также чувство ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и ТЫ, и МЫ.

Эту уникальную, внутренне противоречивую живую общность двух людей мы обозначаем как ***со-бытие***, как нераздельность и

неслиянность двух самостных форм бытия. Со-бытие и есть та подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно «встать в отношение» к своей жизнедеятельности. **Со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности.** Соответственно ***сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития***.

Определение *со-бытия как объекта (источника, ситуации) развития* фиксирует онтологические условия бытия человека – общественный характер его жизнедеятельности. Со-бытие – абстракция, схватывающая далее неразложимое генетически исходное отношение процесса становления и развития человека в многообразии его сущностных способностей. **Категория со-бытийной общности позволяет преодолеть односторонность двух полярностей – абсолютного индивидуализма и не менее абсолютного коллективизма.** Сугубо рациональный синтез между этими двумя крайними пределами человеческой реальности в принципе невозможен, так как окончательное совпадение с любым из этих пределов означает для человека остановку в развитии, а впоследствии – регресс и деградацию.

Структура объекта развития. Определение со-бытийной общности в качестве объекта развития предполагает исследование вопроса: через изменение и преобразование чего осуществляется развитие, т. е. определение структуры объекта развития. Конституирующими категориями любого человеческого объединения являются понятия ***«связи»*** и ***«отношения»***, которые пока еще слабо проработаны относительно проблем психологии развития.

В современных гуманитарных науках «отношение» считается одним из основных логико-философских понятий, отражающих способ (род) бытия соотносимых явлений и объектов. **Понятие об отношении возникает по выбранному (заданному), но единому для них основанию.** В свою очередь «связь» – это вырожденное отношение, при котором изменение одних явлений есть причина других. **Связь – это взаимозависимость явлений, далее неразличимых в пределах самой связи.** В развивающихся системах происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга, приводящее к возникновению систем нового типа (или нового

уровня организации).

При всем многообразии форм человеческих объединений можно выделить два типа общностей – ***социальную организованность и неструктурированную общность.*** Социальные организованности (структуры) определены **внешней целесообразностью** (целевыми ориентирами). Они и возникают для того, чтобы выполнить некоторое дело, где дело есть цель, достижение которой рассыпает структуру (и тогда нужно новое дело). Неструктурированная общность задана **ценностными основаниями**. Общность всегда ориентирована на укорененность и устойчивость основы, где сохранность основы и есть дело, прекращение которого омертвляет и структурирует общность. Эти два типа объединения иноприродны друг другу, так как одно характеризуется преобладанием формальных отношений, а другое – преобладанием симбиотических связей.

Однако существующая оппозиция может быть преодолена с введением понятия со-бытийной общности, которая по определению есть целостная система связей и отношений, т. е. одновременно выступает в двух ипостасях: **как структурная организованность и как связанная общность**. Другой образ – принцип дополнительности, когда общность есть фундаментальное условие ценности и осмысленности наших целей, а организованность есть способ формирования и подтверждения основательности осуществляемого дела. В со-бытийной общности связи и отношения находятся в гармоничном единстве.

Условия и предпосылки развития. Обозначение предпосылок и условий развития снова возвращает нас к вопросу о сущности субъективности. Фундаментальной характеристикой субъективности является способность индивида становиться в отношение к условиям своей жизнедеятельности. Чтобы встать в практическое отношение к собственной жизнедеятельности, должен случиться выход за ее пределы, выход из непосредственного, натурального течения жизни. Однако собственно органических, врожденных органов такого выхода у человека нет; имеющиеся же природные способности позволяют лишь сливаться, совпадать с наличной жизнедеятельностью. Иными словами, родившийся человек должен сразу, с первого шага реализовать свой человеческий способ жизни, но специальных, готовых средств такой реализации у него изначально нет. Таково ***бытийное противоречие*** **человеческой жизни**. Данное противоречие человек вынужден решать каждый раз практически, подтверждая и утверждая собой саму возможность быть человеком.

Отсутствие природной заданности средств практического отношения к своей жизни не означает и противоположной крайности, что специально человеческие способности развиваются и формируются только путем присвоения общественно-исторического опыта. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что вообще **неверно всякое рассуждение, которое не выходит за пределы альтернативы: либо все изнутри, либо все извне**; либо общественно заданные способы деятельности вовне, либо морфология тела изнутри как «депоненты» человеческих способностей. Субъективная реальность не предсуществует в теле человека, не пробуждается в нем и не дозревает. Но субъективность и не усваивается в готовом виде извне. В обществе – как и в теле – нет ничего такого, что можно было бы уподобить некоторому «про-образу» субъективности.

Выше уже отмечалось, что теории развития как теории усвоения (интериоризации) общественно-исторического опыта низводят природные качества человека до простого безразличия, до почвы, на которой, создав соответствующие условия, можно «вырастить» любое, самое экзотическое свойство. В то же время разного рода теории созревания и природной обусловленности делают ничтожной саму возможность человека быть самодействующим, самосознающим, саморазвивающимся существом.

Преодоление этой ложной альтернативы предполагает переосмысление предпосылок и условий развития субъективности. **Для становления человеческой субъективности природное и общественное, социальное и биологическое есть прежде всего *предпосылки* («материал»), из которых живущий человек строит принципиально другое – нечто третье, способствующее освоению (превращению в свое) и противостоящих ему (а не внутри находящейся) его собственной природности и его же *собственной* социальности.**

Этот – всегда конкретно-исторический – путь преобразования исходных предпосылок в некоторую совокупность способностей, обеспечивающих собственно человеческое, практическое отношение к своей жизнедеятельности, и есть путь становления внутреннего мира человека, его субъективности с имманентной способностью быть «для себя». С точки зрения антропологического принципа исторически сложившиеся системы представлений о человеческой реальности являют собой, с одной стороны, ***предпосылки* развития** (Природа, Социум), с другой – ***условия* развития** (Культура, Божественная Реальность).

В первой книге – «Психология человека» – было показано, что

природно-органические особенности человека воздействуют на его психологию не прямо, а опосредованно – они преломляются через социальный контекст жизни человека, через его собственное отношение к своим природным свойствам и качествам. Биологические, физиологические особенности индивида не безразличны для его психического развития: для полноценного становления и развития внутреннего мира человека совершенно необходимо нормальное функционирование и развитие его природно-органических свойств.

В. Э. Чудновский высказывает предположение о том, что «роль биологических факторов в психическом развитии и становлении личности увеличивается в тех случаях, когда мы имеем дело с отклонениями от “нормы”».[69] При этом биологические факторы прямо не задают направленность психических изменений человека – они могут приводить к негативным и к позитивным последствиям – в зависимости от того, какое ***субъективное значение*** они приобретут. «Наличие зрительных ощущений – действительно простая предпосылка, условие нормального психического развития, мало сказывающаяся на становлении личности. Но отсутствие зрения становится чрезвычайно значимым фактором, от которого во многом зависит та или иная направленность личностного развития».[70]

Общественно-культурные факторы также непосредственно не определяют ход и результаты психического развития человека, не переходят прямо в содержание психического. С. Л. Рубинштейн в свое время сформулировал общий закон: **внешние причины действуют через внутренние условия на внутренний мир субъекта**. Формула «внешнее через внутреннее» преодолевает социоморфистские и культуралистские установки в психологии развития, указывает на внутренние источники изменений в человеке, объясняет возможность появления в одних и тех же условиях индивидуальных траекторий развития.

При этом необходимо иметь в виду многообразие и неоднозначность как самой культуры, так и ее влияния на человека, на процесс его развития. В свое время Л. И. Божович отмечала, что «психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понято лишь в рамках его социализации, но “образцы”, с которыми встречается в ходе своего развития ребенок, отнюдь не однозначны. Они могут представлять собой продукты творческой созидательной деятельности, но они могут быть продуктом негативного опыта, и если процесс социализации происходит стихийно, то нет никакой гарантии, что он будет направлен на усвоение лучших, а не худших образцов».[71]

Движущие силы развития субъективной реальности

Исходное противоречие развития. Ответив на вопрос: ***что*** **развивается** – необходимо описать сам процесс, динамику развития, т. е. показать, ***как*** **развивается** субъективность. Реализация принципа развития предполагает указание на ***исходное противоречие развития***. В чем же состоит исходное противоречие развития со-бытийной общности? Что это – противоречие между взрослым и ребенком или противоречие внутри самого ребенка?

С самой общей точки зрения исходное (основное) противоречие составляют процессы ***обособления – отождествления***. Обособление – это отделение (физическое, психологическое, социальное и т. п.) ребенка от взрослого (вообще – одного человека от других). Отождествление – это связывание, единение ребенка и взрослого (людей друг с другом). В психологической литературе процессы обособления – отождествления чаще обозначаются терминами ***индивидуализация – социализация***.

При этом индивидуализация определяется как процесс оформления уникального и неповторимого Я, приобретения индивидом все большей самостоятельности, относительной автономности. Социализация трактуется как врастание индивида в мир человеческой культуры и общественных ценностей. Д. И. Фельдштейн отмечает, что процессы индивидуализации – социализации «есть моменты единого процесса социального развития… необходимо предполагают друг друга. Индивидуализация есть неизбежный результат (оборотная сторона) процессов социализации, и, наоборот, дальнейшее развитие индивидуализации возможно лишь через социализацию, лишь на ее основе, только социализация дает “материал”, из которого могут строиться индивидуальные “формы поведения”». [72]

По словам А. А. Митькина, в онтогенезе действует эволюционная закономерность противостояния индивида и социума: стремление индивида к социуму и стремление быть независимым от него. «Заинтересованность индивида в том, чтобы идентифицировать себя с определенной социальной группой… вступает в противоречие с его желанием сохранить личную независимость».[73] Следует заметить, однако, что процессы «индивидуализации – социализации» могут быть фиксированы только во взаимоотношениях **противостоящих** друг другу индивида и социальной группы; в то время как процессы «обособления – отождествления» разворачиваются **между**

людьми, в со-бытийной общности. И в этом принципиальное различие этих процессов.

Факт рождения есть скачок в развитии, главной особенностью которого является начало процесса обособления. Однако здесь в это же время происходит и противоположно направленный процесс. Ребенок еще очень долгое время находится в системе устойчивых непосредственных связей со взрослым; но главное – многое из их совместной жизнедеятельности направлено как раз на восстановление прерванных связей или на порождение новых, обеспечивающих новую форму единства. Этот противоположный обособлению процесс можно обозначить как отождествление.

В ходе обособления происходит преобразование связей в отношения, что в принципе является фундаментальным условием становления индивидуальных способностей; в процессе отождествления – восстановление и порождение новых связей, что фактически лежит в основе приобщения к общечеловеческим формам культуры, носителем которых является другой человек. **Единство и противоположность обособления и отождествления и есть постоянно действующее, *живое противоречие* со-бытия, задающее и направляющее весь ход становления и развития человеческой субъективности.** Выработка новых средств в одном процессе становится условием разворачивания другого, и наоборот; важно, что, пока свершается развитие, исходное противоречие не может разрешиться конечным образом.

Механизмы развития субъективности. Определение объекта развития (со-бытийная общность), его структуры (связи и отношения между участниками со-бытия), предпосылок и условий развития субъективности (природно-социальная основа и историко-культурные источники), его основного противоречия или общего механизма (обособление – отождествление) позволяет поставить вопрос о ***конкретных механизмах* становления субъективности, ее формах и усложняющемся содержании – как результатах развития**.

В самом общем виде эти механизмы должны удерживать и воспроизводить исходное противоречие, а при своем функционировании постоянно раздваивать его на противоположности. Одним из конкретных механизмов развития является ***подражание*** (включая сюда различные формы импринтинга, идентификации, телесного уподобления и бессознательной имитации). Важно учитывать, что **подражание** – в соответствии с известной мыслью Н. А. Бернштейна – **это «повторение без повторения», встречное поведение** (улыбка на

улыбку, голос на голос, жест на жест и т. д.), **поведение одного для другого, причем взаимно: ребенка для взрослого и взрослого для ребенка**.

Очень часто своей позой, голосом, движением ребенок как бы навязывает другому форму своей «самости», которую взрослый либо блокирует, исключает, либо воспроизводит, держит перед ним как «предмет». И наоборот, подражая форме поведения взрослого, ребенок своими действиями воспроизводит ее и «поведенчески» обращается к взрослому. **Так, взаимоподражанием они оказываются в со-бытии, в совместной жизнедеятельности.** Соответственно и подражание в этом случае не есть формальное копирование, а проигрывание и представление в материальных актах (эхопраксия и эхолалия[74]) и в актах действенного символизма (мимика и пантомимика) определенных способов их взаимного обращения друг к другу; **сами же эти способы становятся своеобразным языком со-бытия, обеспечивающим их взаимопонимание**.

Подражание всегда удваивает любую жизненную форму, делает не тем же, но таким же, так как реализует удваиваемую форму на другом материале (в другой телесности). Эти формы неконгруэнтны (при наложении не совпадают), но изоморфны (обнаруживают тождество структур). За счет удвоения подражание обеспечивает связь, единство участников со-бытия во вполне определенном и общем для них содержании. Существенно, что это содержание (совместное держание) ни в целом, ни по частям не принадлежит ни одному из них в отдельности; нельзя «уйти» из со-бытия со своей частью – целое сразу же «рассыпается».

Это сдвоенное содержание и есть то, что обычно обозначают как **интериндивидуальное**. В реальном общении взрослого и ребенка **судьба подражательных форм может сложиться различно: некоторые из них ценностно поддерживаются взрослым** (его акцентацией, оценкой, встречным подражанием), **становясь ритуализированными системами действий** (типа аккуратности, чистоплотности, этикетного поведения и т. п.); другие, не получив соответствующей поддержки, **могут либо отмереть, либо приобрести неосознаваемый характер привычек, идиосинкразий, защитных действий и др.**

Становление же интраиндивидуального возможно лишь в случае раздвоения со-бытия, превращения одной из форм поведения в некоторую вполне определенную способность, принадлежащую уже кому-то одному, реализующую новое отношение к новому единству. В таком случае должен существовать особый механизм (для подражания это невозможно,

так как оно направлено на связывание); **искомым механизмом может быть только рефлексия, которая по самому своему существу всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственно, автоматически текущего процесса или состояния**.

Именно рефлексия есть то, что обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней. Таким образом, сопряженная работа двух механизмов приводит к тому, что результаты подражания – как способа внешнего отношения к жизнедеятельности в целом (к со-бытию) – рефлексией превращаются в отношения внутри индивидуальной жизни. Как это возможно?

Натурально удваивая жизнедеятельность друг друга, **подражание конституирует со-бытие взрослого и ребенка, формы поведения которых взаимоотображаются, но рефлексией эта «двойственность» преобразуется и закрепляется как их раздвоенность, как их иновыражение друг друга**. Для возникновения и существования рефлексии «зеркальности» отображения далеко не достаточно. Подражательность сама по себе натуральна, и потому то, чему подражается, и результат подражания принадлежат не только субъектам, но и со-бытию, укоренены в нем; необходима особая система действий, способных различить и противопоставить (расплюсовать) образ и прообраз.

Фундаментальными условиями начала рефлексии являются, во-первых, *прекращение натуральности подражательной формы*, полная остановка того процесса, который ее порождает (например, прямым запретом, препятствием, неспособностью, непониманием и др.), **во-вторых, *фиксация того, что прекратилось, в некоторой образцовой форме*** (например, «так было – так надо», «так можно – так нельзя», «так хорошо – так плохо» и др.). Очевидно, что уже этих условий вполне достаточно для первичного различения (раздвоения) субъектом себя и своего действия.

Собственно, **в этой раздвоенности и образуется то пространство, где возникают действительные отношения – как воплотившие в себе самый принцип раздвоения – между двумя целостными формами жизни, приводящие к их обособлению.** В этом межиндивидном пространстве как раз и возникают **«функциональные органы отношения»** к различным условиям самого бытия (своего, других). В силу того что эти органы складываются не «в уме» и не «на словах», а в реальном

пространстве со-бытия (в системе связей ребенка и взрослого), они с самого начала носят чувственно-практический и во многом телесно-выраженный характер.

Направление, формы и результаты развития субъективной реальности. Изначально процесс становления субъективности осуществляется в общественно заданных формах обучения и воспитания или в общественно заданном способе образования индивида (обретения им образа человеческого), становления его культурно-историческим субъектом; однако само развитие не тождественно обучению и воспитанию и не параллельно им. Тот или иной тип образования оказывается формой, в которой осуществляется и результируется процесс развития, он же задает и общее направление самому этому процессу.

В европейской культуре особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону *самостоятельности*; в сторону образования ***само*-деятельного, *само*-сознающего, *само*-устремленного** (предельно индивидуализированного) **субъекта, способного с некоторого момента к *саморазвитию***. Именно эта общественно-культурная, духовная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он и входит в со-бытийную общность. Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии.

В свою очередь **ребенок вначале входит в со-бытие своей *органичностью*** (живой пластичностью), можно сказать – ***предельной неопределенностью, незаданностью* того или иного способа бытия**, незаданностью своих способностей, а тем самым – максимально несвободным (еще некому быть свободным), «жертвой» внешней и внутренней стимуляции, «чистой» потенциальностью (даже «тело» еще не оформлено, есть только телесность). Требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания «чистой» потенциальности в точку (обретение души), с которой только и возможно становление авторства и универсальность само-развития. Собственно говоря, **во встрече, в со-бытии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей** (как содержаний индивидуальной психики), происходит обретение все большей свободы **от** своей незаданности и все большей свободы **для** своей собственной определенности и укорененности в человеческом

сообществе.

Таким образом, категория **«направленность, вектор развития» является второй масштабной категорией** после «объекта развития», **которая, по сути, структурирует сам процесс развития, задает его стадиальность и конкретизирует психологическое содержание каждой из его ступеней.** Очевидно, что в этом случае любая стадия, ступень, период развития получают свою определенную форму, в которой суммируются результаты развития в виде набора вполне определенных способностей как функциональных органов субъективности (их конкретный состав на разных ступенях развития будет обсуждаться в части III данной книги). Здесь же отметим главное: именно **универсальность бытия человека, его свобода задают всеопределяющий вектор его индивидуального саморазвития**.

Желание обобщить современные знания о стадиальности (формах) общего психического развития человека в единой периодизации, схватывающей как разные стороны процесса развития, так и его механизмы, не оставит психологов до тех пор, пока подобная синтетическая картина не будет построена. Для психологии развития инструмент такой универсальности выполняет ту же роль, что эволюционное древо в биологии или таблица Д. И. Менделеева в химии: **роль предсказателя *пустот***. Когда такая общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, лакуны в том культурно-образовательном пространстве, которое они создают для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов.

Наиболее основательно и последовательно попытки создания таких всеобъемлющих ***«карт психического развития»*** за последние полвека предпринимались дважды. Западная психология лучше всего знакома с концепцией Э. Эриксона (1982), русская (советского периода) – с концепцией Д. Б. Эльконина (1989), которая в концентрированном виде выражает исходные идеи Л. С. Выготского (1984).

Центральным в периодизации Эриксона является понятие **самоидентичности** (субъективное чувство непрерывной самотождественности), в периодизации Эльконина – **ведущая деятельность** (та деятельность, в которой формируются важнейшие для данного возраста психические новообразования). Интересен, конечно, вопрос о том, почему западная парадигма развития акцентирует преимущественно **внутренние источники** и движущие силы развития, а советская – **внешние**; несомненно

здесь сказались главные ценностно-смысловые детерминанты двух типов цивилизации. Отметим лишь следующее неслучайное обстоятельство.

Более чем тысячелетняя полемика об отношении внешних (средовых) и внутренних (имманентных) источников психического развития напоминает обсуждение роли правой и левой ноги в ходьбе (заметим, что аналогичный смысл имеет и полемика о роли «биологического» и «социального» в природе психического). Никто не утверждает, что для ходьбы нужна только правая или только левая нога, однако всякая теория психического развития «хромает», если делает слишком сильный акцент на одном из факторов развития.

И этим недугом страдает как **теория Э. Эриксона, которая не дает достаточных оснований для проектирования развивающих образовательных пространств** (обеспечивающих позитивное разрешение каждого возрастного противоречия), **так и теория Д. Б. Эльконина, в которой слишком велик зазор между проектируемой ведущей деятельностью, «планируемыми» психическими новообразованиями и фактическим уровнем общего психического развития в том или ином возрастном интервале**.

Несбалансированность и неполнота двух ведущих теорий психического развития, строящих свои периодизации на вполне определенном, но все-таки ограниченном наборе базовых понятий, повлекла за собой попытки создания принципиально эклектичных теорий, которые представляли собой своеобразную мозаику из частных теорий развития отдельных психических реалий. Наиболее известные попытки Дж. Ловингер (1970) и Р. Хавигхерста (1957) построить мозаичную картину периодов развития путем механического соединения отдельных, уже изученных сторон психического представляются методологически обреченными, ибо сколь угодно полная сумма позитивных знаний о развитии не обладает объяснительной и предсказательной силой, если не содержит представления об исходном **объекте развития** и **принципе** его **периодизации** (что ***развивается***? и как ***развивается***?).

2.3. Интегральная периодизация развития субъективной реальности

Категория возраста в психологии развития

Центральной категорией для наук, изучающих развитие

человека, является понятие возраста. Л. С. Выготский считал проблему возраста и возрастной периодизации ключевой для всех вопросов общественной практики. **Периодизация развития выполняет регулирующую роль относительно разных видов социальных практик и служб – образования, трудовой деятельности, воинской службы и т. п.** Для педагогической деятельности представление о периодизации развития человека в онтогенезе является основополагающим. Всякая осмысленная образовательная практика строится на основе учения об этапах психического развития человека. Педагог всегда имеет дело с человеком развивающимся, проживающим определенный возрастной период своей жизни.

На уровне обыденных представлений принято различать паспортный и социальный возраст, биологический и педагогический, медицинский и исторический и др., которые благополучно и непротиворечиво сосуществуют в нашем сознании. Примечально, что и в биологически, и в психолого-педагогически ориентированных представлениях (вполне научных) **границы возраста и возрастные особенности развития считаются достаточно условными, исторически случайными, не имеющими самостоятельного значения, являющимися скорее результатом устоявшейся традиции**.

Если сопоставить существующие до сего дня в науках о человеке классификации возраста, то обнаруживается их поразительное единообразие; незначительные отличия могут быть отмечены лишь во временных границах и числе самих возрастных интервалов, особенно во второй половине индивидуальной жизни. И совпадения, и несущественные различия далеко не случайны. Практически все классификации тяготеют так или иначе к существующим временным членениям человеческой жизни, сложившимся в той или иной культуре. Причем если в детской психологии номенклатура возрастов фактически полностью задана исторически сложившейся системой воспитания и обучения (и тем самым имеет хотя бы частичное оправдание), то для послешкольного этапа жизни какие-либо основания возрастной классификации вовсе отсутствуют и возраст задается либо календарным образом (до 16 лет, до 30, до 45, до 65, после 75 – Ш. Бюлер и другие), либо с помощью метафор (молодость, расцвет, «время бури и натиска», зрелость, выход на пенсию, дряхлость и т. п. – Э. Эриксон, Д. Б. Бромлей и другие).

Более того, относительная неизменность, например, педагогической классификации возрастов порождает иллюзию полного и неслучайного изоморфизма между стадиальностью

психического развития и возрастной шкалой, сложившейся в системе образования. Поэтому специальное определение психолого-педагогического понятия о возрасте имеет самостоятельное значение, так как только в этом случае появляется возможность построения достаточно объективной периодизации общего психического развития человека в онтогенезе. То, что такого понятия до сих пор нет в психологии, показывает внимательное прочтение соответствующих работ Л. С. Выготского, который и до сего дня остается единственным, кто делал серьезную попытку **соотнести и различить по содержанию понятие возраста и понятие развития; попытка, которая, на наш взгляд, оказалась неудачной**.

Вот, например, какое странное сочетание суждений встречается в его работе: «***Реальный уровень развития*** определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок». И сразу вслед: «Возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления ***реального уровня его развития***».[75] Так определяет или не определяет? Ответить на этот вопрос нельзя, потому что **в данном случае происходит фактическое и недвусмысленное отождествление хода развития ребенка со сменой возрастов**.

Отождествление периодизации развития и существующей возрастной классификации для Л. С. Выготского вполне оправданно, так как он ищет **основания для расчленения детства на периоды, выделяет признаки, отличающие одну *эпоху детства* от другой, рассматривает периодизацию развития ребенка как целое**. Именно поэтому закономерности развития и созревания ребенка есть основа и внутреннее содержание возрастной определенности и самой номенклатуры возрастов. Подобное представление было оправданно только в рамках **педологического мировоззрения,** носителем которого в тот период был Л. С. Выготский. Однако конкретного понятия о возрасте на основе данного представления выработать невозможно хотя бы потому, что **ни «детство», ни «ребенок» не являются психолого-педагогическими реалиями** (первое есть культурно-историческая категория; второе имеет жизненно-бытийный статус).

Некритическое перенесение педологических представлений (самих по себе вполне законных в рамках педологии) в современную проблематику возрастной психологии оказывается небезобидным. Отождествление периода развития и возрастного интервала по всем параметрам приводит к тому, что возраст приобретает онтологический статус, он становится объектом

развития, в результате получается, что развивается сам возраст. Именно по этой причине в профессиональном педагогическом сознании продолжает жить такое кентаврическое представление, как «возрастная периодизация», с легкостью отождествляемое с периодизацией развития.

То, что до сих пор дело обстоит так, подтверждается также некритическим переносом в современные (отечественные) концепции развития тех критериев возрастных интервалов, которые сформулировал Л. С. Выготский **для отличения одной эпохи детства от другой**. Такие критерии, как ***психологические новообразования, социальная ситуация развития, ведущая деятельность***, в совокупности своей характеризуют самого **ребенка** в целом: что с ним происходит в определенном возрасте. В этом случае невозможно сказать: **что** развивается? – так как ребенок – это **кто**, а не что; и развитие **чего** порождает его новые отношения к среде, его новую деятельность.

Только при полном отождествлении процесса психического развития с натуральным прохождением через разные возрасты возможен прямой перенос этих критериев в периодизацию развития и их расширительное толкование. Можно ли всерьез обсуждать такие «ведущие деятельности» для всего онтогенеза (именно в качестве критериев развития), как: физиологические отправления, эмоциональное общение, самоопределение, специализация, совершенствование, наставничество, воспоминания, самообслуживание; или по критерию «личностных новообразований»: способность активно бодрствовать, перцептивная память, произвольное целеполагание, идентификация, первая любовь, ответственность за будущее, за семью, за дело, чувство нужности, спокойствие и т. п.[76] Как из этого странного набора «собрать» целостный образ, форму развития в пределах некоторого возрастного интервала?

Представление о возрасте как о периодически изменяющейся величине полностью исключает самостоятельное значение процесса развития, который оказывается лишь детализацией и нюансировкой «саморазвития» возраста, замещаясь так называемыми возрастными изменениями. Было бы несправедливо делать именно Л. С. Выготского ответственным за наши сегодняшние представления о возрасте, развитии и его периодизации. То, что мы продолжаем отождествлять процесс общего психического развития с существующей номенклатурой возрастов (точнее, с натуральным прохождением через них), произвольно наполняя последние многообразными «феноменами развития» (социального, личностного, интеллектуального), объяснимо, на

наш взгляд, лишь тем, что мы до сих пор не отвечаем на вопрос: ***что, как и в каком направлении развивается?***

Можно указать по крайней мере на два обстоятельства, объясняющие это. Первое связано с тем, что **большинство работ по психологии развития связаны не с *общим* ходом, а с *отдельными* линиями развития** – личности, познавательных процессов, предметной деятельности, мотивационной сферы, интеллекта и др. Причем эти отдельные линии до сих пор описывались частными теориями, имеющими, как правило, аксиоматический и соответственно – редукционистский характер. Постулируется, например, что развитие какого-либо психологического образования осуществляется на основе потребности в персонализации или за счет присвоения воспроизводящих деятельностей и т. п. Сам же постулат никак не обосновывается, приобретая, по сути, догматический характер. Естественно, что **так понятое «развитие» и не может иметь возрастных закономерностей, а лишь возрастные особенности**.

Справедливости ради отметим, однако, что наиболее известные психологи в своих теоретических разработках по проблемам развития (периодизация, психологические новообразования и др.) использовали одну из фундаментальных категорий принципа развития – **категорию «противоречие» (или «движущие силы» развития)**. Это наиболее характерно для периодизаций Д. Б. Эльконина (противоречие между новой системой отношений и старой формой совместной деятельности); Э. Эриксона (между самоидентичностью и оккупацией другими); Ж. Пиаже (между реальным и возможным в мыслительном действии); Л. Кольберга (противоречия между конвенциональными моральными нормами и личной нравственностью) и др.

Второе обстоятельство связано со своеобразной завороженностью существующими в обществе на данный момент **возрастными шкалами**, к которым привязывается многообразная фактология и феноменология возрастных изменений индивида. Категориальное осмысление понятия возраста поэтому имеет самостоятельное значение, так как только в этом случае появляется возможность построения периодизации общего психического развития в онтогенезе. **В известных теориях психического развития не существует понятийного определения возраста.** Он брался как уже существующая социальная нормативная шкала, которая вбирала в себя, растворяла в себе развитие, либо возраст оказывался несамостоятельным, производным моментом самого развития.

Возраст как форма развития

Началом выработки представления о возрасте может служить позиция И. С. Кона, суть которой в следующем: **соотношение *генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого* принципиально неодинаково у разных индивидов**, даже относимых к одной возрастной когорте. Поэтому и возрастные категории имеют не одну, как считали раньше, а три системы отсчета: 1) ***индивидуальное развитие*** (что может и чего не может ребенок в определенном возрасте; по пониманию тяготеет к представлению об уровне психобиологического созревания и соответствующих ему ограничениях), 2) ***возрастная стратификация общества*** (что должно и чего нельзя делать относительно данного возраста; по пониманию это возрастное деление поколений и соответствующие им социокультурные нормативы), 3) ***возрастная символика культуры*** (что соответствует и что не соответствует данному возрасту; по пониманию – совокупность социальных ожиданий в сфере поведенческих актов, внешнего облика, форм отношений).

Если так подходить к пониманию возраста (не столько его самого, сколько его «источников»), то он не есть и не может быть внутренним моментом процесса развития. ***Возраст не данность, а заданность*. Один возраст не развивается в другой, а сменяется другим. Это не натуральный феномен**, участвующий в процессе созревания чего-либо (тела, мозга, и т. д.); именно представление о «естественности» и «природности» данного феномена порождает многочисленные антропогенетические интерпретации категории возраста. **Это не социальная организованность**, имеющая квазинатуральный характер (например, ступени обучения или обретения социальных прав – паспорт, голосование и т. д.); отсюда, в частности, разнообразные педагогические и политические представления о возрасте. **Это не культурно-духовная ценность** (как, например, в гуманистически ориентированных концепциях детства); на этом базируются многочисленные аксиологические интерпретации человеческих возрастов. **Это не норма и не просто традиция**, хотя все вышеперечисленные трактовки понятия «возраст» сосуществуют в наших традиционных представлениях и повседневных делах.

Одним словом, ***возраст – не объект, не некая объективная реальность***, существующая сама по себе, что можно изучать и использовать. Соответственно и ***понятие о возрасте не является отражением некой реальности*** (того, что есть), оно не имеет отражательного статуса и смысла. Именно поэтому бессмысленна

педагогическая практика, ориентированная на «возраст как он есть», к чему надо приспосабливать образование и учитывать в обучении и воспитании.

В культурно-исторической теории Л. С. Выготского обоснована мысль, что детство, как и всякое сложное социальное явление, имеет конкретную историческую природу; существует не просто детство, а есть история детства и история представлений о детстве. В. В. Давыдов, например, отмечал, что только при всеобщем обязательном школьном обучении имеет смысл говорить об особом дошкольном возрасте. Н. А. Некрасов в поэме «Мороз, Красный нос» рисует яркий образ шестилетнего мальчика, который живет реальной жизнью трудового человека и осознает себя настоящим «мужиком». По сегодняшним же меркам это дошкольник. Современные общественные реалии российской жизни также дают основания для изменения наших представлений о возрастных возможностях и ограничениях.

Каково же соотношение понятий *развития и возраста*? В живых системах (вообще для исторически определенных реалий) возраст – это одно из понятий, позволяющих расчленить весь временной интервал существования системы на отдельные, отграниченные периоды (стадии, эпохи и др.). **В этом смысле возраст есть производное от *категории времени*, которое формально характеризуется двумя параметрами: *метрикой* (длительностью) и *вектором* (направленностью) – стрелой времени.**

Но **собственно возраст имеет еще и такой параметр, как топика – место в ряду других возрастов**, а значит, характеризуется и своими границами. Поэтому-то он и не может быть полностью определен простым объемом времени (отсюда бессмысленность календарных и паспортных возрастов). **Возраст может быть задан его *содержанием***, которое определяет границы и наполненность любой временной формы. Поэту Н. Асееву принадлежат замечательные строки: «Мы знаем – время растяжимо, / оно зависит от того, / какого рода содержимым / вы наполняете его».

Для исторически определенных систем содержание времени их жизни и его оформленность заданы *развитием* (абстрактно – простым изменением, конкретно – кардинальным преобразованием всей системы, вплоть до изменения метрики, топики и направленности времени), **которое есть *способ существования* любой органической системы**. Соответственно периодизация ее развития предполагает смену (чередование) стабильных периодов критическими (где нет кризиса ставшей системы, там нет развития, а значит, рано или поздно наступают

стагнация и распад).

Периодизация предполагает также смену периодов **становления** периодами **реализации** (функционирования) некоторых подсистем – превращение предпосылок в условия и способы движения системы. Периодизация предусматривает **переходы с одного уровня (ступени) развития на другой**, движение от неразвитого состояния в сторону роста, усложнения, расцвета и т. д. **Характер этих смен и переходов определяет *способ периодизации* развития некоторой системы.**

Итак, членение и упорядочивание времени полного жизненного цикла определяется принципом периодизации, который в свою очередь определяется общей теорией развития живых систем в исторических процессах; или схематически: ***от общей теории развития к способу упорядочивания времени существования системы, определяющему границы и специфику временных интервалов жизни***. Первые два момента составляют ***концепцию периодизации***, третий момент – ***набор и последовательность возрастных интервалов***. Следовательно, **понятие возраста является выводным из теории развития и принципа периодизации**. Более того, все три категории (***развитие, периодизация, возраст***) являются взаимополагающими и каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет.

Возраст до и вне периодизации развития не может быть ни внутренним феноменом самого развития, ни внешне противопоставленной ему нормированной сеткой; он сопряжен с развитием. В противовес традиционным представлениям возраст не самостоятельная внешняя форма для развития, не содержание самого развития и не его результат. ***Возраст – это форма развития***. Можно сказать, что развитие оформляется, результируется в возрасте; именно поэтому **возраст не развивается, а *образуется* как форма**, которая в силу своей целостности и завершенности может только сменяться другой формой, замещаться ею.

По существу, **понятие о возрасте связано со специальным конструированием его как особой категории, имеющей *не отражательный,* а прежде всего регулятивный смысл. *Понятие о возрасте должно конструироваться в рамках вполне определенной общественной практики, в целях организации и управления самой этой практикой*** (практикой производства, политико-экономической практикой, в том числе и практикой образования).

До сих пор эта категория складывалась и функционировала стихийно и поэтому включала в себя многие культурно-

ситуативные смыслы. И хотя каждый конкретный **возраст всегда имеет историю (социокультурные ориентиры) своего возникновения, он не имеет истории своего развития**; или он однажды возник и есть, или его нет (как не было когда-то собственно дошкольного детства, юности и др.). В силу того что возраст образуется (а точнее, специально конструируется) в соответствии со сдвигами в общественной практике, он все более дифференцируется, усложняется его структура.

Например, в одном только дошкольном детстве уже сегодня выделяются такие возрастные **субпериоды**, как новорожденность, младенчество, раннее детство, младший, средний дошкольный возраст, подготовительный период, каждый из которых претендует на свою сугубую специфичность. Такое усложнение структуры возраста неслучайно, так как происходит увеличение объема социального содержания жизни, усложнение задач социального бытия индивида; происходит также углубление наших представлений о нормативном характере общего психического развития в определенном возрасте.

Периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе

В основу теории общего психического развития и соответствующей ей периодизации должна быть положена, как уже отмечалось, ***предельная категория***, одновременно охватывающая две стороны развития – его объект и источник (а также движущие силы, исходные противоречия, механизмы, направление, формы и результаты развития). Для психологии развития человека таким предельно общим понятием, позволяющим развернуть теорию развития субъективной реальности и его периодизации в онтогенезе, является понятие ***со-бытийной общности***, внутри которой и образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т. е. быть ***само-бытным***.

С точки зрения такого понимания источников психического развития его периодизация должна представлять собой своеобразную **карту человеческих общностей**, внутри которых только и могут быть достигнуты различные уровни развития всех психических функций, тех способностей, которые необходимы для пребывания внутри этих общностей, их преобразования и построения новых. Предлагаемая ниже схема интегральной

периодизации психического развития, становления субъектности в онтогенезе как раз и представляет собой эскиз такой карты. Прежде чем перейти к описанию этой схемы, рассмотрим те имплицитные представления о нормальном развитии, которые лежат в ее основе.

Первое представление наиболее жестко было сформулировано Э. Эриксоном (1982): схема периодизации не должна походить на цепочку формальных временных отрезков, следующих друг за другом; **периодизация – это эпигенетический ансамбль, в котором одновременно со-присутствуют все возрасты**. Ни один прожитый человеком возраст не кончается, поскольку ни одно кризисное противоречие возраста не может быть окончательно разрешено прижизненно. Так, складывающееся в детстве базисное доверие, открытость миру, самостоятельность, инициативность и все прочие основные направления развития заново подтверждаются при освоении человеком каждой следующей новой общности и новой деятельности. Поэтому, рисуя далее в схеме последовательность возрастов, мы сильно упрощаем картину, которая должна выглядеть как оркестровая партитура, где постепенно вступают разные инструменты и одновременно звучат несколько тем.

Следующее усложнение схемы периодизации обусловлено тем, что **последовательность возрастов и порядок их смены не есть непреложный закон развития каждого человека**. Во-первых, в каждой точке развития существует возможность выхода на плато обыденного функционирования и даже возрастного регресса (недаром мы говорим о вечных юношах и седовласых младенцах). Во-вторых, личная биография, заведомо не совпадающая с нормативным представлением о развитии, открывает возможности не только для остановки и регресса развития, но и **для трансцендирования собственного возраста** (поэтому мы говорим иногда об отроках, мудрых, как старцы, или взрослой ответственности иных юношей). И наконец, необходимо строго оговорить, в каком смысле данную схему периодизации развития можно полагать в качестве **нормативной схемы**.

Представление о нормативности процессов развития – это представление о **нормальности**, а не о «всеобщей воинской повинности». Само **понятие «норма» употребляется здесь не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, но как указание на высшие возможности достижения для данного возраста**. Поэтому чем выше мы восходим по лестнице возрастов, тем реже мы имеем возможность непосредственной встречи в реальной жизни заданных схемой возрастных характеристик.

Так, примером нормы позднего возраста могут служить лишь редчайшие, уникальные биографии; в духовной сфере это жития святых, подвижников веры; но и в реально-обыденной жизни таким очевидным примером может считаться жизнь А. Швейцера или Я. Корчака – людей, сменивших заслуженную славу выдающихся деятелей, мощно укорененных в определенном социопрофессиональном сообществе, на безвестное служение ценностям экзистенциальным, не принадлежащим никакому отдельному человеческому сообществу, существующему в конкретном времени истории и пространстве культуры. Именно про этих людей говорят: **человек на все времена!**

Более того, **понятие «норма развития» является *культуро–* и *лично*-обусловленным понятием, а следовательно, *аксиологическим*, а не собственно научным**, где уже само развитие полагается как норма, поэтому схема, излагаемая ниже, описывает только тот вектор развития, который направлен на ***саморазвитие* человека**, т. е. на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии. Здесь саморазвитие будет пониматься либо как сознательное изменение, либо столь же сознательное стремление сохранить в неизменности собственную самость (субъектность).

Например, на ранних этапах развития самость – это такой «поведенческий текст», который я создаю не умышленно, не ведая, ***что*** творю, и уж тем более не ведая, что ***творю***. Читают и толкуют этот «текст» другие, от них на протяжении всего детства я узнаю и о самом существовании моей самости, и о ее содержании, и о способах ее созидания и интерпретации. Открытие возможности собственного авторства в творении «поведенческого текста» самости, а главное – обнаружение себя в качестве его **главного героя** – это и есть знаменитое отроческое открытие собственного Я.

Действительная же **практика и расширение масштаба авторского творчества в развитии своей самости – содержание более поздних, взрослых этапов саморазвития**; и уж тем более сознательный выбор зрелым мастером личной анонимности (но не безответственности) в достраивании своей судьбы – это возможное содержание последней ступени развития субъекта собственного развития.

Понятно, что даже в рамках европейской (христианской) культуры саморазвитие, **восходящее к преодолению границ собственной единично-уникальной самости**, не единственно возможный и даже не самый распространенный вектор развития личности. **Поэтому нормативной предлагаемая схема периодизации является лишь для тех, кто полагает нормой**

саму ценность саморазвития, становления субъектом собственной жизни.

Базисные общности, или Ступени развития субъектности

Каковы же основные человеческие общности, через которые проходит развитие человека как их субъекта – участника и творца? Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризуемую прежде всего содержанием этой деятельности, ее предметом. **Способ «совместного держания» (со-держание) этого предмета, т. е. характер распределения обязанностей, система взаимных ожиданий партнеров, определяет форму совместности, характерную для данной общности.**

В построении любой человеческой общности участвуют по крайней мере двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. Эта смена необязательно означает, что новая общность строится с новым человеком (людьми). Это может быть тот же самый человек, например, мама, но в новой жизненной позиции. В табл. 5 обозначены базисные общности, или ступени развития человека как субъекта собственного развития. Кратко охарактеризуем их содержание, форму и тип партнерства.

На *первой* ступени ребенок вместе с *родным* взрослым (биологической матерью или человеком, выполняющим материнскую функцию) начинает строить общение, сначала не опосредствованное культурными орудиями, предметами, знаками. Эта уникальная, в силу своей непосредственности, общность, выстраиваемая в живой телесности партнеров общения, названа ступенью ***оживления*** не только в честь знаменитого «комплекса оживления» – главного эмоционального центра этой ступени. Эпохальным культурным событием этой ступени развития субъекта является то, что ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность, вписывая себя (руками взрослого) в пространственно-временную организацию общей жизни семьи. ***Кардинальное приобретение данной ступени – это подлинный синтез человеческого тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях.***

На *второй* ступени ребенок вместе с близким взрослым осваивает предметно-опосредствованные формы общения и в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером, и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Два эпохальных события

стоят в начале новой ступени развития – это ***прямохождение и речь*** – как способы первичного самоопределения во внешнем и внутреннем пространстве субъективности. Эта ступень лавинообразного овладения культурными навыками и способностями названа ступенью ***одушевления***, для того чтобы подчеркнуть, что именно здесь ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое «Я сам!»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

На *третьей* ступени партнером растущего человека становится *общественный* взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как «учитель», «мастер», «наставник» и др., вместе с которыми подростки осваивают правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах социально-культурного бытия – в науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно на этой ступени человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самотождественности внутри совместного бытия с другими людьми. Имя этой ступени – ***персонализация***. Слово, соединяющее значение личины (маски, роли) и Лика, акцентирует, с одной стороны, кульминационный момент ***личностного развития*** **– появление способности к саморазвитию** (развитию собственной самости), с другой – принципиальную ограниченность данной ступени развития личности, **еще не достигшей *внутренней свободы*** – освобождения от власти любой самости, как своей, так и чужой.

На *четвертой* ступени партнером молодого человека становится (в пределе) *человечество*, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. «Общественными» эти идеалы и ценности являются лишь по материалу, из которого они созданы, как стихи создаются из языкового «сырья», но не сводятся к нему. Индивидуализация общественного «инвентаря ценностей» по мерке личностной позиции человека составляет суть данной ступени развития субъекта общественных (не узкосоциальных) отношений. Эта ступень поэтому и названа ступенью ***индивидуализации***. Обособляясь от оценок окружающих, преодолевая профессионально-позиционные или конфессионально-политические детерминации своего поколения, **человек становится ответственным за собственную самость**, которая зачастую складывалась не по его воле и без его ведома. Формулой субъектности на этой ступени могут стать слова Мартина Лютера:

«На том стою, и не могу иначе».

В названии и основных характеристиках последней, ***пятой* ступени** наблюдается удивительное согласие между всеми психологами, допускающими существование высших уровней духовного развития, не имея «статистически надежных» свидетельств их существования. ***Универсализация*, или выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, есть одновременно вход в пространство обще– и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Со-участником в построении и собеседником в осмыслении универсального со-бытия – той формы общности, в которой потенциальная эквивалентность человека миру становится актуальной, – является *Бого-человечество***. А формулой субъектного проживания своей причастности к универсальному со-бытию являются слова ап. Павла: «И уже не я живу, но живет во мне Христос!» (Гал. 2, 20).

Теперь можно установить примерные временные границы возрастных интервалов и поименовать стадии развития субъектности в разных типах человеческой общности на разных ступенях развития человека.

Таблица 5

Интегральная периодизация развития субъективной реальности

Ступени субъект-ности	Период становления со-бытийности		Период становления само-бытности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
I. Оживление	Родовой кризис — 2 мес. — +3 нед.	Новорожденность — 0,5–0,4 мес.	Кризис новорожденности — 3,5–7 мес.	Младенчество — 6–12 мес.
II. Одушевление	Кризис младенчества — 11–18 мес.	Раннее детство — 1,5–3,0 года	Кризис раннего детства — 2,5–3,5 года	Дошкольное детство — 3–6,5 лет
III. Персонализация	Кризис детства — 5,5–7,5 лет	Отрочество — 6,5–11,5 лет	Кризис отрочества — 11–14 лет	Юность — 13–18 лет
IV. Индивидуализация	Кризис юности — 17–21 год	Молодость — 19–28 лет	Кризис молодости — 27–33 года	Взрослость — 32–42 года
V. Универсализация	Кризис взрослости — 39–45 лет	Зрелость — 44–60 лет	Кризис зрелости — 55–65 лет	Старость — 62–...
	Кризис индивидуальной жизни			

Кризис рождения – переход в новую общность

Вхождение в новую общность подобно новому рождению (человек рождается не единожды!) и сопровождается сдвигом, качественным преобразованием в системе отношений с миром, с людьми и собой, внутри которой протекал предыдущий этап развития субъекта. Поэтому период вхождения в новую общность и назван «кризисом рождения».

Кризисы рождения обусловлены внутренней логикой развития самого субъекта человеческих отношений, принципиальной *сменой режима индивидуальной жизни*. Напомним, что человеческая общность, внутри которой живет индивид, рассматривается как место вынашивания определенной индивидуальной способности. Вызревание новой способности делает человека потенциально способным (тавтология здесь не случайна) к вхождению в новую общность, так же как созревание плода в утробе матери длится в норме до момента потенциальной возможности отдельного биологического существования новорожденного.

Разрыв, противоречие между наличной, сложившейся формой совместного бытия и деятельности и потенциальной возможностью нового, более высокого уровня со-бытия и создает явление кризиса (***«так – по-старому – жить нельзя»***), когда ребенок (юноша, взрослый) к чему-то стремится, о чем-то томится, сам толком не ведая, что душе угодно (потребно, соразмерно).

Кризис рождения, таким образом, – это **всегда кризис самости в ее конкретной, деятельно освоенной определенности и ожидание, поиск новых форм со-бытийности**. Позитивное разрешение подобного кризиса всегда связано с наличием в культуре более масштабных форм предметности совместной жизнедеятельности субъектов со-бытия (а при отсутствии встает задача их целевого проектирования и культивирования).

На рис. 4 ступени развития субъекта человеческих общностей представлены в виде колец, сцепленных в кризисах рождений. Рассматривая эту цепь рождений, следует иметь в виду, что **в реальной ситуации развития все формы человеческих общностей присутствуют одновременно, но в ежедневности жизненных событий одновременность их присутствия непосредственно переживается лишь теми, кто достиг последней ступени развития и практикует высшую форму человеческой общности – *универсальное со-бытие.***

Присутствие высшего (предельно развитого) в исходном

(нерасчлененном) и объясняет тот странный факт, что внутри более простой формы общности могут вызревать способности к освоению и созиданию другой, более сложной общности. Естественно, что там, где **речь идет о собственно человеческих способностях, слово «вызревание» употребляется лишь для подчеркивания постепенности процесса, а не как указание на биогенетические источники развития**. Далее будет показано, какого рода инициативные преднамеренные действия партнеров общения и совместной деятельности приводят к кризисам развития внутри самой со-бытийной общности и началу индивидуализации каждого участника внутри этой общности.

Интрапсихические новообразования отдельной интерпсихической общности
Индивидуальная обособленная жизнь
Прямохождение и прочие «инструменты» освоения пространства со-бытия
Пространство внутреннего мира (воображение, рефлексия...)
Мировоззрение (социокультурное пространство)
Личность (собственная позиция в культуре и истории)
?*
Внутриутробная жизнь
Непосредственная общность с родным взрослым
Совместное предметно-опосредствованное действие с близким взрослым (реальным и идеальным)
Поиск и освоение общих способов решения логических, этических, социальных задач совместно с общественным взрослым
Воспроизводство и творчество в системе общественных деятельностей
Творчество в пространстве экзистенциальных ценностей
Оживление
Одушевление
Персонализация
Индивидуализация
Универсализация
Родовой кризис; разрыв биологического единства
Кризис младенчества: разрыв психологического единства
Кризис детства: разрыв единства "Я-реального" и "Я-идеального"
Кризис юности: разрыв идеала и реальности
Кризис взрослости: разрыв личного (частичного) и общечеловеческого смысла жизни
Кризис индивидуальной жизни: разрыв телесного и духовного существования

*Примечание: ? — о содержании этого «новообразования» можно лишь сказать словами поэтов и мудрецов: «Господи! Душа сбылась, — Умысел твой самый тайный» (*М. Цветаева*); «Дао совершенномудрого — это деяние без борьбы» (*Дао дэ Цзин*).

Рис. 4. Ступени развития субъекта человеческой общности

Кризис развития – освоение новой общности

В построении новой общности выделяются две фазы. На первой человек учится жить по законам данной общности, принимает предъявляемые ему ожидания и старается им соответствовать. Партнера тоже не следует воспринимать статично, как величину заданную: ему предстоит включить в общность другого со всей его индивидуальностью, что невозможно сделать, не меняя себя и свои способы соединения с людьми. **Этот этап принятия партнерами друг друга и новых обстоятельств друг перед другом назван *стадией принятия***.

К концу стадии принятия человек осваивает новые способы взаимодействия с партнером до такой степени, что **обнаруживает способность самостоятельно, по собственной**

инициативе строить и налаживать данное взаимодействие, приглашая партнера вступить в этот тип общности. Так, например, когда ребенок становится достаточно инициативным в поддержании и построении общности, когда его самостоятельность по построению совместного действия становится вполне очевидной, **ответные действия взрослого оказываются все более избыточными относительно реальных возможностей ребенка. Взрослый начинает работать «на разрыв» этого уже сложившегося типа совместности**, ставя задачи «на вырост», из будущего, которое актуально присутствует, но еще не явлено ребенку.

В существующую общность взрослый «вбрасывает» ожидания и содержания более развитой ступени совместности. Принимая эти ожидания и реализуя их в совместной деятельности с взрослым, **ребенок во всей полноте открывает для себя принципиально *новую предметность***, которая пока еще неподвластна его самостоятельной, отдельной деятельности. ***Кризис развития со-бытийной общности*, таким образом, обнаруживается как разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания** (***«хочу быть как ты – и не могу стать как ты!»***).

Если на стадии принятия усилия ребенка и взрослого были согласованно направлены на общее дело – на созидание новой общности, то в момент кризиса образуется зазор, разрыв и разнонаправленность инициатив партнеров. Так, **усилия взрослого** направлены на смещение действенной основы общности на полюс ребенка («Ты – сам!»), на выявление и фиксацию перед ним того «приращения» совместной жизни, которое может внести в нее только он сам, овладевающий собственной самостью. Иными словами, **в кризисах развития взрослый ориентирует ребенка на *поиск новых способов самоопределения*; на освоение нового слоя своей самости** (как новой для него предметности) и соответственно нового «оспособления», приводящего в соответствие его «хотения и умения».

И хотя **усилия ребенка** все так же направлены на продолжение совместного статус-кво, однако незаметно для себя, и в этом смысле свободно, он восстанавливает и осуществляет прежнюю систему отношений на новой предметности – им самим для себя открытой. Именно **с восстановления совместности на новой, ребенком принятой предметности начинается посткризисная стадия развития общности – *стадия освоения* субъектом собственной отдельности и единичной самости внутри данной общности**. Здесь важно подчеркнуть, что всякую

попытку ребенка вернуться к старой формуле совместности («Мы вместе!») взрослый отрицает: «Мы вместе, но ты – свое, а я – свое!» ***Само-бытное*** проживание данной стадии, исчерпание ее даров и обращение их в новые свои потенции есть предпосылка и основа перехода на более высокий уровень развития собственной субъектности, но теперь уже в другом пространстве, в новой форме со-бытийной общности.

На рис. 5 представлены характер и результаты действий участников общности на трех стадиях развития каждой ступени. Левый эллипс очерчивает стадию принятия, правый – стадию освоения, их пересечение задает границы кризиса развития.

Первая ступень: «Оживление»
Инициатива родного взрослого в построении разрывов единства
Непосредственное общение (эмоционально-личностное единство)
Предметные заместители взрослого
Младенец требует введения предметов в разрывы единства
Инициатива ребенка в восстановлении единства
Разрушение единства «ребенок — взрослый»; возможность появления нового единства «ребенок — предмет совместных действий — взрослый»

Вторая ступень: «Одушевление»

Инициатива близкого взрослого в построении образа самостоятельности у ребенка
Совместное предметное действие, основанное на имитации (уподоблении)
«Я сам»
«Я большой»
«Я как папа»
Ребенок требует совместной игровой имитации взрослого поведения
Инициатива ребенка в имитации существенного содержания поведения взрослых
Разрушение воображаемого уподобления ребенка взрослому; возможность реального уподобления через обучение

Третья ступень: «Персонализация»

Инициатива общественного взрослого в предъявлении социальных ожиданий (ценностей само-состояния, само-определенности)
Совместный поиск общих способов решения задач, которые ставит «учитель»
«Чувство взрослости»
Отроки требуют совместного поиска способов решения социальных и личностных задач
Инициатива отроков в постановке задач самоопределения
Разрушение отношений зависимости; возможность построения отношений равенства

Четвертая ступень: «Индивидуализация»
Инициатива «Общества» в требовании полезных результатов жизнедеятельности его членов
Построение замысла жизни, воспроизводство и творчество в системе общественных отношений
«Если не ты, то кто? если не сейчас, то когда?»
Взрослый требует (от себя) решения конкретно-практической задачи по самореализации (реализации своих потенциальных возможностей)
Инициатива взрослого человека в постановке конкретно-практических задач (целей) своей жизни
Растворение границ автономного Я; возможность перехода к анонимному служению
Пятая ступень: «Универсализация»
?*
Работа по завершению того, что может быть завершено, и по принятию незавершенности (несовершенства) себя и мира
«...Не чего Я хочу, а чего Ты»
Мудрое знание границ возможного без сожаления о невозможном
Добровольный (инициативный) отказ, освобождение от инициативности как нетерпеливого побуждения событий несвоевременных:
Не станет он искать побед.
Он ждет, чтоб высшее начало
Его все чаще побеждало,
Чтобы расти ему в ответ.
Р. Рильке
* Примечание: ? — источник инициатив, «голос свыше» на этой ступени развития, как правило, поименован, но для каждой культуры это имя всегда — собственное.

Рис. 5. Содержание стабильных и критических стадий развития

Итак, **процесс саморазвития – как сущностная форма бытия человека – начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нее**; но человек долгие годы – нередко всю жизнь – может и не быть его субъектом, тем, кто инициирует

и направляет этот процесс. Каждый из нас существенно влияет на ту человеческую общность, в которую включен, но подлинным субъектом саморазвития очень долго и слишком часто остается не индивид, а общность.

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Как можно объяснить с позиций современной теории встречающиеся в педагогической практике явления опережающего («дети-вундеркинды») и замедленного (дети с отставаниями) психического развития?

2. Как можно развести понятия «социальные факторы» и «культурно-исторические источники» детского развития?

3. Согласны ли вы с утверждением, что ребенок открыт для усвоения любой информации, для формирования любых психологических качеств и свойств? Что кладет ограничения такому пониманию детского развития?

4. Почему близнецов надо воспитывать по-особому? В чем главная сложность их воспитания? Приведите теоретическое обоснование необходимости специфического воспитания близнецов.

5. Маугли – человек или…? О чем свидетельствуют описанные в литературе случаи «воспитания» человека в сообществе животных?

6. Почему в одной семье вырастают разные по характеру и способностям дети?

7. В каких сферах человеческой деятельности знания возрастной психологии являются необходимыми? Можно ли согласиться с утверждением, что каждый человек в определенной мере является «возрастным психологом»?

8. Приведите житейские представления (поговорки, пословицы, притчи) о стадиальности жизненного пути человека.

9. В чем сходство и в чем различие периодизаций психического развития Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, З. Фрейда и Э. Эриксона?

10. Как соотносятся между собой общая и частные периодизации психического развития? Для каких целей необходимы периодизации развития отдельных сторон психики человека?

11. Как в практике школьного обучения реализуются представления о стадиальности детского развития?

12. Возможно ли бескризисное развитие человека?

Темы реферативных и курсовых работ

Основные подходы к построению теории психического развития.

Категория «социальная ситуация развития» в психологии.

Понятие новообразования в психическом развитии.

Со-бытийная общность как объект и источник развития субъекта.

Понятие о предпосылках и условиях психического развития человека.

Понятие о механизмах психического развития.

Движущие силы и направление развития субъективной реальности человека.

Понятие формы психического развития человека.

Понятие возрастного норматива развития в психологии.

Жизненный цикл человека и его периодизации в психологии.

Основные подходы к построению периодизации психического развития.

Культурно-исторический подход к построению периодизации детского развития.

Базисные общности как ступени развития субъективности.

Понятие критических и стабильных периодов в психическом развитии человека.

Кризисы рождения и кризисы развития в жизненном цикле человека.

Возрастное и индивидуальное развитие в жизненном цикле человека.

Рекомендуемая литература

Основная

Анцыферова Л. И. Психологическое учение о человеке: теория Б. Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы // Психологический журнал. 1998. № 1.

Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1.

Белоус В. В. Опыт разработки интегративной психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 2.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Гл. III: Проблемы психического развития детей. М., 1996.

Зинченко В. П. Живое Знание. Самара, 1998.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Гл. 1: Детство как предмет психологического исследования. М., 1995.

Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6.

Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2.

Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.

Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Киев, 1996.

Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989.

Эриксон Э. Идентичность: кризис и юность. М., 1996.

Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

Дополнительная

Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3.

Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1–2.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Гл. III. Проблемы психического развития детей. М., 1996.

Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психологический журнал. 1998. № 3.

Митькин А. А. На пути к системной психологии развития // Психологический журнал. 1997. № 3.

Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981.

Поливанова К. Н. Психологический анализ процессов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1.

Проблема периодизации развития психики в онтогенезе. М., 1978.

Психология сегодня. Т. 2. Вып. 1. М., 1996.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995.

Чудновский Э. В. Смысл жизни и судьба. М., 1998.

Часть III
Основные ступени развития субъектности человека

Методологические установки к части III

Основная задача данной части состоит в исследовании предпосылок, условий, движущих сил, механизмов, форм, направлений и результатов развития субъективной реальности в пределах всей жизни человека. Представленное описание ступеней развития субъективности человека основано на теоретическом и экспериментальном материале отечественных и зарубежных психологов. Мы не стремились к охвату всего материала по психологии развития; это непосильная задача для учебного пособия. Из всего богатства и многообразия научно-психологических теорий и фактов мы выбрали те, которые реализуют генетический метод в психологии, т. е. воспроизводят логику общего психического развития человека и указывают его существенные факторы. Своим описанием мы хотим дать педагогу схему (принцип) понимания и объяснения многообразия ситуаций и фактов психологии развития. **Эта схема включает описание: 1) со-бытийной общности как места «встречи» ребенка и взрослого, 2) образа значимого для ребенка взрослого на основных ступенях развития, 3) совместной деятельности ребенка и взрослого, логики ее развития в данном возрасте, 4) результатов развития в конкретный период жизни человека.**

В описании должен быть представлен момент вхождения в общность, ее преобразования, и затем – выхода из общности с определенными результатами развития. По сути, данная схема должна стать теоретическим средством понимания различных феноменов развития ребенка, построения собственных исследований конкретных проблем детского развития, организации практики образования.

Основой описания выступила приведенная и обоснованная выше интегральная периодизация развития субъективности (см. табл. 5). Схема описания критических и стабильных стадий развития различна: критические периоды развития представлены феноменологией кризиса и динамикой преобразования со-бытийной общности; стабильные периоды развития – закономерностями и основными результатами развития на данном этапе.

Описанию кризисов рождения и развития на ступенях онтогенеза придается особое значение. Это связано, во-первых, с мыслью Л. С. Выготского о том, что ключ к пониманию общих законов психического развития дает изучение кризисных, переходных периодов – в них наиболее выпукло выступают

качественные сдвиги в развитии. Во-вторых, в психологии развития критические периоды изучены менее, чем стабильные; вместе с тем для педагога знание закономерностей развития ребенка в критические периоды его жизни имеет первостепенное значение, поскольку именно в работе с детьми переходного возраста наиболее ярко проявляется его педагогическая компетентность.

Особо следует оговорить логику и особенности описания развития субъективной реальности во взрослом периоде жизни человека. Исследования в отечественной возрастной психологии были ориентированы преимущественно на детский и юношеский этапы развития человека. Основные закономерности и механизмы психического развития были сформулированы именно для этого интервала жизни. Складывалось представление, что за пределами школьного возраста психическое развитие человека прекращается. По крайней мере, в отечественной психологии отсутствуют работы, излагающие в систематическом виде закономерности и особенности развития человека в течение всей его жизни; хотя очевидно, что его развитие продолжается и в молодости, и во взрослом периоде жизни; качественные изменения в его психологии фиксируются и в период старения.

В зарубежной психологии проблема развития человека во всем интервале его жизни исследована гораздо полнее. Традиция изучения онтогенетического развития человека была заложена работами С. Холла, Ш. Бюллер, К. Юнга; из современных психологов можно назвать Э. Эриксона, Г. Томэ, Б. Ливехуда, П. Балтеса и других; в последнее десятилетие в зарубежной психологии расширяются рамки эмпирического изучения онтогенетических изменений психологии человека в течение всей его жизни (Р. Кеган, Д. Левинсон, Дж. Ловингер и другие).

Свидетельства того, что развитие человека продолжается на всем протяжении его жизни, существуют во множестве. Их описание приводится и в научных трудах, и в художественной литературе, и в автобиографических дневниках. Наиболее отчетливо реальность развития взрослого человека предстает в возрастных кризисах. Во многих психологических работах периоды жизни человека в границах 28–33 лет, 40–45 лет, 55–60 лет называют кризисными. В отличие от кризисов развития в детском возрасте, кризисы взрослой жизни разделяют большие временные разрывы (около 10 лет), они протекают более скрыто; увеличиваются их интервалы (до 5 лет).

Наличие критических периодов во взрослой жизни показывает, что психическое развитие человека за пределами юности не идет линейно, т. е. лишь как совершенствование и

обогащение сформировавшихся психологических структур и механизмов. Развитие после 17 лет представляет собой также череду стабильных и критических периодов. Их обозначение приведено нами в схеме периодизации.

Главный вопрос заключается в следующем: каковы закономерности развития человека за границами детства? Одинаковы ли они для детских и взрослых периодов жизни человека? Наш ответ таков: **описанная нами ранее система категорий психологии развития одинаково пригодна и для детской психологии, и для психологии взрослого человека; но их конкретно-психологическое содержание будет различным.** ***Ведущая деятельность, со-бытие ребенка и взрослого, взаимоотношения с родителями и педагогами, взаимоотношения со сверстниками в школе и вне школы выступают детерминантами развития в детском возрасте. Совместная деятельность, общение, взаимоотношения с другими остаются онтологическими основаниями жизни взрослого человека.***

В психологии общепризнано, что ведущим видом деятельности при вступлении человека в самостоятельную жизнь становится деятельность трудовая. ***Трудовая деятельность*** **остается постоянной детерминантой развития личности и индивидуальности взрослого человека вплоть до его выхода на пенсию.** «Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, – пишет С. Л. Рубинштейн, – к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается».[77]

Профессиональная деятельность человека во многом задает направление развития его личности. Многолетнее участие людей в совместной деятельности, сопровождающееся сходством условий, приводит к тому, что у них формируются похожие качества личности. О влиянии профессиональной деятельности на личность свидетельствуют профессиональные «деформации» личности. Например, для учителей это излишне упрощенный подход к проблемам, авторитарность, категоричность суждений, изучающая манера общения, обобщенность в восприятии людей, подавленное чувство юмора.[78]

Деятельность выступает основой построения социально-психологических связей и отношений в трудовом коллективе. ***Взаимоотношения с другими*** – как профессиональные, так и личные – являются второй детерминантой развития личности взрослого человека. На основе трудовой деятельности и

социального статуса формируется ***новая социальная позиция человека:*** **позиция полноправного субъекта своей жизнедеятельности**. Он начинает самостоятельно принимать решения, активно регулировать свое поведение. Как субъект труда, человек оценивается обществом в соответствии с качеством выполнения им своих социально-трудовых функций.

Третьей составляющей психологического развития человека на ступенях его самостоятельной социальной и общественной жизни является семья. Встреча с будущим супругом, создание семьи, рождение и воспитание детей, взаимоотношения с выросшими детьми, события в жизни семьи и характер внутрисемейных взаимоотношений – все это «события со-бытия» в жизни молодого, взрослого, зрелого и пожилого человека. Еще одной сферой, в которой живет и развивается человек, является ***сфера досуга***. Жизнь человека вне производства и вне семьи – его круг общения, интересы и увлечения, общественная деятельность и т. п. – составляет важную сторону индивидуальной жизни человека. Для людей пожилого возраста эта сторона жизни, по сути дела, становится основой поддержания его связи с социальным окружением.

Вместе с тем с началом самостоятельной профессиональной деятельности в жизнь человека входит еще одна детерминанта развития – ценность ***саморазвития***. У человека появляется возможность **стать *субъектом саморазвития***. Это положение кардинально меняет суть и перспективы развития взрослого человека. Принципиальное изменение заключается в следующем. До вступления в самостоятельную жизнь все индивиды проживают (при нормальных условиях) одни и те же ступени и периоды развития, включаются в общие институты социализации (ясли, детсад, школа, внешкольные заведения и т. п.), приобретают примерно одинаковый круг способностей и умений. Все это характеризует преимущественно ***возрастное развитие***. За порогом школьного обучения наряду с возрастной линией появляется **индивидуальная линия жизни**; эти линии могут совпадать, но могут и не совпадать.

Еще одно важное изменение состоит в том, что с этого момента в жизни человека **появляются особые типы кризисов развития – личные кризисы, кризисы индивидуальной жизни, которые могут и не совпадать с возрастно-нормативными критическими периодами**.

Приступая к последовательному описанию ступеней интегральной периодизации развития субъективной реальности, необходимо специально подчеркнуть: ***в реальной практике (деятельности, образования, психотерапии и т. д.) всякая***

конкретная жизненная ситуация конкретного человека должна каждый раз рассматриваться не только «здесь и теперь», **но также в интервале предшествующего периода развития, который он уже прожил, и предстоящего – в пространство которого ему необходимо войти.**

Глава 1. Ступень оживления

1.1. Родовой кризис – становление телесности человека (2 мес. – +3 нед.)

Феноменология родового кризиса

Человеческая жизнь начинается с кризиса рождения. **Особенность кризиса начала жизни человека состоит, помимо всего прочего, в возможности самой жизни.** И хотя фатальный исход рождения в современных условиях явление достаточно редкое, роды представляют собой физически тяжелое испытание для матери и ребенка. Роды, особенно длительные и осложненные, весьма утомительны как для матери, так и для младенца. Подтверждением этого является продолжительный сон ребенка в первые недели после рождения. О трудности начального периода жизни ребенка свидетельствуют также поиски в медицинской практике путей родовспоможения и сглаживания кризиса рождения.

В первые дни после рождения жизнь ребенка представляет своеобразное переходное состояние от внутриутробного к внеутробному существованию. Основное время суток ребенок проводит во сне. Когда новорожденный не спит, он легко впадает в раздражение. Перед кормлением он почти всегда беспокоен и раздражен. Сразу после кормления и между кормлениями он также может раскричаться. В то же время ребенок может совершенно внезапно успокоиться. Быстрые перемены настроения сохраняются и в последующие периоды жизни младенца.

Для ребенка в первые недели жизни совершенно нормально вздрагивать и вскрикивать при внезапных изменениях положения или же воздействии на него. Подобные реакции обычно наблюдаются в ответ на резкие звуки, яркий свет, толчки кроватки или коляски, на быстрые изменения положения.

Обычная поза родившегося ребенка – положение лежа на спине. При этом обе его ручки сжаты в кулачки. Движения новорожденного нельзя назвать движениями в собственном смысле слова. Поведение новорожденного фрагментарно и состоит из небольшого числа элементарных и изолированных рефлексов, физиологических отправлений двигательных органов. **Эти простые единицы телесного поведения** (поиск ртом и сосание, схватывание, случайные взгляды на близкие предметы) **составляют исходную основу его последующего развития**.

Человеческое дитя рождается с ограниченным набором природных предпосылок развития. К моменту рождения ребенок обладает лишь элементарной психикой. Он способен ощущать: видит и слышит, различает вкус и запах, чувствует прикосновение, давление и боль. Новорожденный способен выборочно останавливать взгляд на том, что привлекает его внимание. Л. С. Выготский выделяет три момента, характеризующих своеобразие психической жизни новорожденного: 1) преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения; 2) неотделенность себя и своих переживаний от восприятия объектов окружения; 3) реагирование прежде всего на комплексные эмоционально окрашенные ситуации, нежели на отдельные ее элементы.[79]

У новорожденного есть первичные **потребности**: в еде, тепле, движении. Есть потребности, связанные с функциональным развитием мозга – потребности в новых впечатлениях. Постоянный приток новых раздражителей через анализаторы составляет необходимое условие нормального созревания мозга. **Если ребенок попадает в условия «сенсорной изоляции»** (отсутствие достаточного количества внешних впечатлений), **его развитие резко замедляется**.

Ребенок активен; в основе его активности лежат прирожденные (безусловные) рефлексы. В наибольшей мере к рождению складывается система пищевых рефлексов. К этому времени в основном готов механизм сосания и ориентировочно-пищевых рефлексов. ***Ориентировочно пищевой рефлекс*** (рефлекс «поиска груди») вызывается прикосновением к углам рта, ребенок при этом поворачивает голову в сторону раздражителя, открывает рот и вытягивает губы, как будто ищет сосок. ***Сосательный рефлекс*** вызывается прикосновением к слизистой оболочке языка; если положить палец в рот ребенка, он начнет сосать его, совершая решительные сосательные движения. ***Рефлекс шагания*** проявляется в том, что когда ребенка держат вертикально, упирая его ступни о твердую поверхность и перемещая туловище вперед, движения его ног создают иллюзию ходьбы. При ***хватательном рефлексе*** малыш сжимает пальцы руки вокруг любого предмета, если им прикоснуться к его ладони. При попытке вытащить предмет сжимает ладонь еще крепче (эффект защелкивания).

Если взять малыша на руки и тихонько покачать, он прекращает крик, его движения затормаживаются. Движения тормозятся и ребенок успокаивается также во время сосания. Издавна введенные человеком соска и качалка (колыбель) используются для успокоения ребенка. Удовольствие от

укачивания и сосания, получаемое ребенком, вытесняет все прочие ощущения. **Но всех этих биологических механизмов недостаточно для освоения новых условий внеутробного существования. Развитие человека подчиняется иным – не природным – законам.**

В вопросе о длительности родового кризиса и о критериях его преодоления среди медиков и психологов нет единства взглядов. Медики ориентируются на объективные критерии и показатели благополучного переживания ребенком кризиса рождения. Таким критерием для них прежде всего является вес ребенка. Известно, что в первые дни жизни ребенок теряет в весе. Это продолжается в течение 9–12 дней. После этого начинается нормальный прирост веса, показывающий, что дитя, благодаря уходу взрослых, приспособился к новым условиям жизни, и в первую очередь к новому для него типу питания. В 1963 г. на Международном симпозиуме по возрастной физиологии критерий достижения ребенком первоначального веса определен в качестве критерия окончания первого периода жизни человека.

Для психологов этот критерий является вторичным; первичным является *включение у ребенка целого ряда органических систем и их координация (соотнесение) друг с другом.* Появление ребенка на свет связано с переходом к совершенно новым условиям жизни. Существенно меняются физические условия: в момент рождения ребенок попадает в воздушную среду и меняет тип своего дыхания; он попадает в более холодную среду и меняет характер приспособления к температурным влияниям; попадая в среду солнечного света, он должен приспособиться к влиянию измененной освещенности. Ребенок меняет тип своего питания – он переходит от плацентарного к оральному питанию.

Символом начала человеческой жизни является первый крик новорожденного при появлении на свет. Крик знаменует также важный шаг в развитии младенца: с первыми глотками воздуха его легкие впервые раздражаются и начинает работать основной орган собственной дыхательной системы ребенка. Переход на легочное дыхание влечет за собой важные перемены в функционировании системы кровообращения ребенка. Сердцу больше не нужно перекачивать кровь в плаценту для насыщения кислородом – очистка крови от углекислого газа и ее насыщение кислородом происходит уже в легких ребенка. Переход дыхательной и кровеносной систем к независимому существованию осуществляется в течение нескольких дней. Начинает функционировать собственная пищеварительная система новорожденного.

Начальный период жизни ребенка не отличается большими приобретениями в психическом развитии. В течение этого времени **уход за ребенком состоит главным образом в стабилизации неустойчивых, легко разрушающихся форм поведенческих реакций, имеющихся у младенца при рождении.** Так, внимательный взгляд матери заметит, что в конце кризисного периода ребенок все более ловко отыскивает сосок; подносит кулачок ко рту и удерживает его там; обнаруживает и прослеживает медленно движущийся близкий предмет.

Рождение ребенка – переход к новому типу развития

При рождении происходит физическое отделение ребенка от матери. Отделение от организма матери приводит к разрыву множества связей между ними – биохимических, физиологических, структурно-органических – и к появлению двух самостоятельных форм жизни. **Первоначально исходная субъектность ребенка есть просто другой, отличный от него субъект.** Таково, по словам Г. Ф. Гегеля, «в непосредственном существовании отношение ребенка в утробе матери – отношение, не являющееся ни чисто телесным, ни чисто духовным, но психическим, – отношение души. Это два индивидуума, но в еще не расторгнутом единстве; один еще не является самостью, не есть нечто непроницаемое, но нечто не способное к противодействию, другой есть субъект этого единства, единичная самость обоих. Мать есть гений ребенка».[80] В этих словах подчеркнут факт изначального психосоматического единства, глубоко укорененного в природе двух существ, вмещающего в себя огромное число разнообразных связей.

Тот фундаментальный сдвиг в развитии, в котором завязывается узел противоречивого бытия ребенка, с момента которого, собственно, только и возможно вести речь о становлении субъектности, связан с рождением. **Рождение ребенка представляет собой качественный скачок, резкое изменение в ситуации развития.** Происходит переход от биологического типа развития к социальному. ***Уход за ребенком со стороны взрослого уже с момента рождения выступает как решающее условие его жизни.*** Младенец сам не в состоянии удовлетворить ни одной жизненной потребности. Самые элементарные и основные жизненные нужды младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью взрослых, ухаживающих за ним. ***Развитие через других, через взрослых – основной принцип жизнедеятельности ребенка в этом***

возрасте. Что бы ни происходило с новорожденным, он всегда находит себя в ситуации, связанной с ухаживающими за ним взрослыми. Зависимость младенца от взрослого создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности: эти отношения оказываются опосредованными родным взрослым. Физиологическая связь плода и организма матери сменяется связью ребенка с ухаживающими и поддерживающими его жизнь близкими.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу самим фактом своим указывает на то, что ***взрослый*** (вообще – другой человек) для ребенка не просто одно из условий его развития наряду со многими другими (не просто персонификатор и источник общественно выработанных способностей), а **фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъектности**, основание нормального развития и полноценной человеческой жизни.

Новым, что возникало в период кризиса рождения, является то, что **жизнь младенца становится индивидуальным существованием; жизнью, которая, как всякое индивидуальное бытие человека, вплетена в социальную жизнь окружающих ребенка людей**. Родовой кризис обнаруживается сразу же как острое жизненное противоречие между пренатальной формой витального единства матери и ребенка (**психобиологический симбиоз**[81]) и тотальным разрывом множества связей между ними. Поэтому, чтобы возникшее противоречие не разрешилось гибельным для ребенка образом, данный разрыв и противостояние двух жизней должен быть преодолен практически – **как *совместное простраивание новой формы со-бытийности в новых условиях существования***.

Соответственно, чтобы новая форма совместного бытия – как способ выхода из кризисной ситуации – начала складываться, должна существенно измениться общая установка взрослого на ребенка: не столько общедиффузная расположенность и приязнь к нему, сколько действенная стратегия отношения к нему как к целому. **Взрослый так и относится, всегда реализуя вполне определенную, культурно заданную *программу ухода* за ребенком.**

Факт рождения есть скачок в развитии, главной особенностью которого является начало процесса физического обособления ребенка. Однако здесь происходит и противоположно направленный процесс отождествления взрослого с ребенком. Ребенок еще очень долгое время находится в системе устойчивых

непосредственных связей со взрослым. Многое из их совместной жизнедеятельности направлено на восстановление прерванных связей или на порождение новых, обеспечивающих новую форму единства ребенка и взрослого – ***витально-органическое со-бытие***. Основой этой формы совместности ребенка и ухаживающего за ним взрослого выступает поддержание жизни и возможности развития, удовлетворение органических потребностей ребенка.

Ребенок входит в со-бытие своей органичностью, живой пластичностью, можно сказать – предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей, чистой потенциальностью (даже «тело» еще не оформлено, есть только телесность). **Взрослый входит в со-бытие как живой носитель культурной программы ухода за ребенком**, определенной программы действий по его воспитанию и образованию. Во встрече пластичной органичности и действенной программы в со-бытии ребенка и взрослого (в первую очередь – матери) и происходит обретение индивидуальных способностей. Ребенок, по существу, реактивен с самого начала. От взрослого исходит все, что младенец получает на этой ступени развития: не только удовлетворение его потребностей, но также все развлечения и возбуждения, вызываемые переменой положения, движением, игрой и т. п. Ребенок приходит в мир без потребности в общении и без умения общаться. Ухаживая за ребенком, **взрослый организует атмосферу общения, устанавливает с ним связь, оформляет его поведение**.

В кризисе рождения происходит включение, задействование целого ряда органических систем, имеющих биогенетическую природу, но еще не соотнесенных друг с другом, как бы рядоположенных, нескоординированных. **Программа ухода за ребенком выступает как внешняя рефлексия взрослого в со-бытии. Она прекращает спонтанную активность некоторых врожденных реакций, обособляет ребенка в качестве скоординированного комплекса телесно-поведенческих функциональных органов** (виды сосредоточения, временной упорядоченности движений, некоторых двигательных координаций и т. п.). В следующей стадии новорожденности органы обособления все более совершенствуются, координируются, ложатся в основу первичной инициативности ребенка.

1.2. Новорожденность – синтез психосоматического единства (3 нед. – 3,5 мес.)

Становление эмоционально-психологической общности взрослого и новорожденного

Новорожденность является самостоятельной и стабильной стадией в общем психическом развитии ребенка. На стадии новорожденности происходит отлаживание и совершенствование уже функционирующих органических систем, в первую очередь пищеварения, терморегуляции. Но главное – **осуществляется интенсивная их координация по особой программе** (режим питания, сна, бодрствования и др.), **происходит *формирование новых реакций и схем поведения*** (реакция на влажность, холод и др.), **преодоление некоторых врожденных реакций** (пеленание как способ преодоления эмбрионального телесного поведения).

Действия взрослого в этих условиях никогда **не реактивны, а конструктивны**. В каждый отдельный момент времени они избыточны относительно реальных возможностей, состояний, реакций новорожденного. Главная **особенность связи матери и ребенка в это время – несимметричность отношений ее участников**. «Мать любовно лелеет малыша, – пишет А. Г. Рузская, – а он, по-видимому, даже не знает о ее существовании. Его крик, гримаски, движения никому не предназначаются. Они становятся сигналами только потому, что их «ловит», «читает» мать. В массе хаотичных движений мать высматривает отдельные действия, которые сопровождает проявлениями особой радости и удовлетворения. Наибольшее значение она обычно придает взгляду и улыбке, Поймав взгляд малыша, мать всякий раз радуется: улыбается, оживленно заговаривает, гладит. На протяжении первых недель ей удается все быстрее и легче останавливать на себе взгляд ребенка. Сосредоточение ребенка постепенно становится все глубже и длительнее. Вскоре близкий взрослый занимает положение главного объекта его внимания». [82]

Новорожденные становятся более внимательными к окружающему миру. Они узнают близких людей и направляют свое внимание в первую очередь на тех, кто о них заботится. Малыши с готовностью улыбаются и реагируют движениями всего тела на приближающегося взрослого. Взрослый обращается с малышом так, как будто рассчитывает на его ответные действия, как будто ребенок понимает обращенные к нему слова, жесты, эмоции. Взрослый как бы приписывает младенцу понимание своих действий. Принципиально важно, что **только внутри такой программы возможно понимание взрослым состояний ребенка, их адекватное прочитывание. Взрослый понимает**

ребенка самой программой ухода, понимает «тем», что делает с ребенком, а не «тем», что он думает о нем. ***Программа ухода за ребенком*** (не в медицинском, а в психологическом смысле) на данной стадии ***есть язык новой формы со-бытия ребенка и взрослого***.

Врожденная пластичность человеческой телесности (как одна из предпосылок к универсальному развитию) позволяет ребенку уподобляться, идентифицироваться (вплоть до импринтинга) с программой организации его жизнедеятельности, со способами вхождения взрослого в со-бытие. Процесс «внешней» организации со стороны взрослого и процесс «внутреннего» уподобления со стороны ребенка приводят к формированию **целостных соматических органов** (было простое включение их отдельных функциональных элементов), а также происходит координация различных органических предпосылок в целостные организменные образования, их интеграция. Появляются такие новообразования, как различные виды сосредоточения: пищевое, зрительное, слуховое, двигательное и т. д. Сосредоточение проявляется в том, что ребенок как бы настраивает соответствующий анализатор для лучшего восприятия сигнала. Слуховое сосредоточение появляется на 2–3-й неделе жизни и проявляется в том, что при громком звуке ребенок замолкает и прекращает движения. На 3–4-й неделе жизни появляется зрительное сосредоточение на лице близкого взрослого.

Возникновение сосредоточения означает начало перестройки двигательной активности ребенка, превращения движений из актов органических отправлений в акты поведения. В народной педагогике издревле использовались особые средства формирования подобных сосредоточений: соска, люлька, яркие игрушки, колыбельные песни и т. д. ***Сосредоточение оказывается первой телесно-поведенческой формой самостоятельности ребенка и его обособленности от жизнедеятельности взрослого***.

Основной задачей данной стадии (и всего периода в целом) является построение практической программы ухода за ребенком (программы воспитания). Эта программа направлена на преодоление разрыва психосоматического единства ребенка и взрослого и построение новой формы их общности – эмоционально-психологической. Программа взрослого есть средство его отождествления с жизнедеятельностью ребенка, средство подстраивания поведения взрослого под те или иные органические состояния ребенка.

Однако объективно сама эта **программа есть форма внешней рефлексии, которая останавливает, прекращает**

спонтанную активность ряда врожденных реакций, функций, рефлексов. Врожденные, автоматические реакции как бы запрещаются, исключаются из совместной жизнедеятельности. Но этим самым **они не уничтожаются в качестве органических предпосылок, но входят в состав более сложных двигательных и поведенческих программ самого ребенка и там фиксируются**.

Хорошо известно также, что те безусловные рефлексы, которые включаются в обеспечение совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого, в со-бытие, окультуриваются, постепенно заменяются произвольными действиями: крик превращается в плач, гримаса – в улыбку, хватательный рефлекс – в схватывание. Например, если легонько прикоснуться пальцами к губам младенца в первые недели жизни, то он автоматически повернет голову к притронувшемуся пальцу, чтобы схватить его и сосать. В три месяца подобное прикосновение вызовет совсем иную реакцию: сначала возникнет пауза и лишь потом появится осторожный, но активный поиск раздражителя.

Иными словами, средства отождествления взрослого с ребенком фиксируют средства обособления самого ребенка (виды сосредоточения и развернутые двигательные программы). Эти средства становятся его специфическими способностями и источниками формирования самостоятельности и инициативности, предпосылками внутренней рефлексии ребенка.

Основные приобретения в развитии новорожденного

В стадии новорожденности ребенок развивается необычайно быстро. Он проявляет пристальный интерес к тому, что происходит вокруг. Это обнаруживается отчетливо в периоды бодрствования, которые значительно увеличиваются. В интервале между 4 и 8 неделями продолжительность дневного сна новорожденного сокращается, а ночного увеличивается; он становится более восприимчив к воздействию взрослых.

Интенсивно развивается *зрительное восприятие*: яркие предметы вызывают фиксацию его взора и прослеживание. Ребенок начинает рассматривать свою руку, сначала бросая на нее быстрые взгляды, а затем фиксируя свой взор. В течение довольно длительного времени малыш может разглядывать руки и пальцы, следя за их движением, сводя руки вместе и обхватывая одну руку другой. Аналогичные манипуляции новорожденный способен производить и со своими ногами.

Если двухмесячному ребенку показать яркую игрушку вроде

погремушки, то он не только взглянет на нее, но и может ударить по ней рукой. С этого момента новорожденный уже не удовлетворяется тем, что просто глядит на объект, но начинает исследовать его руками. Малыша интересуют объекты с мелкими деталями, расположенные неподалеку от него, и медленно движущиеся объекты.

Большие изменения претерпевает и обычная *поза* ребенка: он лежит на спине, голова его расположена по центральной линии тела, руки согнуты, а ножки согнуты и подняты над поверхностью кроватки. Руки и ноги новорожденного становятся значительно сильнее. На этой стадии малыши получают большое удовольствие, упражняя свои мышцы. Ножки уже способны быстро выпрямляться, если поблизости есть поверхность, в которую можно упереться и оттолкнуться от нее. Новорожденный способен при поддержке взрослого удерживать свой вес, опираясь ножками на поверхность.

После трех месяцев у новорожденного появляется *координация поведения*. Если ребенку положить предмет в руку, то он чаще всего одновременно и смотрит на него, и подносит его ко рту, чтобы потрогать губами. Координируются одновременные действия схватывания, рассматривания, сосания. О координации поведения свидетельствует также взаимодействие двух рук: предмет, взятый одной рукой, подвергается обследованию с помощью другой руки, вторая рука присоединяется к той, что держит предмет, в своей исследовательской активности.

Важным инструментом исследования в этом возрасте является рот. «Мять» предметы ртом – любимое занятие детей. Сначала они чаще всего выбирают для этой цели свой собственный кулачок. В последующем новорожденный будет «мять» ртом и сосать свои пальцы, а также почти всякий предмет, который можно поднести ко рту. Помимо собственно исследовательской функции захватывание ртом предметов имеет и задачу снятия болезненных ощущений, связанных с прорезыванием первых зубов.

В этот период уже можно наблюдать первые проявления *мышления* у новорожденного. Например, малыш понимает, что его сейчас будут кормить: он перестает кукситься или сосать соску при появлении матери. Предвосхищение ожидаемого проявляется также и в том, что перед началом кормления – при виде своей бутылочки или груди матери – ребенок начинает активно сосать.

Набор *эмоциональных состояний* новорожденного ограничен. Это – ощущение благополучия (открытая улыбка), ощущение сильного дискомфорта (хныканье и раздражение),

ощущение нейтральных эмоций (серьезность и настороженность); сильные эмоциональные реакции связаны с активным исследованием своей руки или движений пальцев. Важным средством выражения эмоционального состояния ребенка является улыбка. Новорожденный улыбается взрослому, при этом почти любой взрослый может вызвать реакцию улыбки. Однако матери легче неоднократно вызвать улыбку младенца, чем любому другому человеку. У младенца **формируются *особые отношения с матерью***.

В стадии новорожденности осуществляется первичный психосоматический синтез в виде относительно упорядоченной группы соматических органов. **Эти органы становятся впоследствии основой собственно функциональных органов чувств, передвижения, органов отношения и общения.** Первичный синтез как главное приобретение данной стадии находит свое прямое выражение в ***комплексе оживления***.

По данным многочисленных отечественных и зарубежных исследований, на границе второго и третьего месяца наблюдаются специфические социальные реакции ребенка, свидетельствующие об общем изменении его психической жизни. Первое – это ***мимика***: появление улыбки на лицо человека, чуть позднее – просто на голос взрослого. Второй компонент – ***коммуникативный***: спокойная голосовая реакция на говорящего взрослого, как правило встречная, т. е. не во время речи взрослого (здесь прислушивание), а в паузах. Ребенок начинает дифференцированно реагировать на запрещающие и разрешающие интонации речи (первые вызывают негативную реакцию, протест; вторые – позитивное эмоциональное оживление). Третий компонент комплекса оживления – ***двигательный***; он проявляется в интенсивных и быстрых движениях младенца – вскидывании ручек и перебирании ножками – при виде ухаживающего за ним взрослого.

Комплекс оживления – это не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого. Ребенок не просто улыбается, он реагирует на взрослого движениями всего тела. Младенец все время находится в движении, он откликается эмоционально. **Комплекс оживления – это первая целостная форма общения ребенка и взрослого.** Комплекс оживления, как первый поведенческий акт ребенка, становится определяющим и для всего последующего его психического развития. Дети, отстающие в развитии, прежде всего отстают именно в появлении комплекса оживления. Но самое главное достижение этой стадии состоит в том, что отношение ребенка к миру, сначала недифференцированное, приобретает первичную

дифференциацию (социальную и физическую). Ребенок начинает по-разному реагировать на физические предметы и на человека: **на предметы – сосредоточением, на человека – улыбкой**.

Комплекс оживления как комплекс достаточно сложных и специфических форм телесного поведения (мимического, звукового, двигательного) обеспечивает новые типы связей и отношений ребенка и взрослого, никак не вытекающие ни из первичной (пренатальной) формы витального единства, ни из разрыва симбиоза в родовом кризисе. Это новая форма, практически построенная совместными усилиями взрослого и ребенка. Общение со взрослыми имеет у детей в это время специфический характер, по своему содержанию это потребность в доброжелательном внимании. В ходе общения ребенок и взрослый обмениваются положительными эмоциями; их контакты не обслуживают какое-либо другое сотрудничество. Это общение бескорыстное, непосредственное. Комплекс оживления оказывается ярким симптомом критической стадии следующего периода.

1.3. Кризис новорожденности – становление адресного поведения (3,5 мес. – 7 мес.)

Феноменология развития в кризисе новорожденности

Период от 3,5 мес. до 6 мес. в жизни ребенка – это время, когда у него постепенно исчезают автоматические двигательные акты и складываются произвольные формы поведения. Отличительной особенностью этого периода является интерес ребенка к различным частям своего тела. К концу стадии исследование собственной руки становится доминирующим в интересах ребенка. В течение этого периода объектом его интереса становятся собственные ноги. Начиная именно с этого момента, ребенок вступает в период высокой физической активности, которая становится типичной для всего младенчества.

На этом этапе развития ребенок осваивает новые двигательные навыки. Он начинает поворачиваться с одного бока на другой и регулярно проделывает это упражнение во время бодрствования. Он начинает переворачиваться со спины на живот и обратно. Когда ребенок лежит на животе, он то и дело поднимает головку и держит ее в таком положении все дольше и дольше, изучая окружающее.

Ребенок постепенно учится использовать руки в качестве

инструмента для доставания предметов. Это доставание осуществляется под контролем зрения. По мере того как малыш научается использовать свои руки, чтобы достать предметы, он включается в исследование. Он подолгу изучает предмет на ощупь, глядя при этом на свои руки или в сторону. Обследование ребенок производит и пальцами и ртом. Доставание предметов становится главным в поведении ребенка: он не только зрительно обследует предметы, находящиеся рядом с ним, но и овладевает навыком доставания.

Примерно в 5 мес. происходит перелом в развитии ребенка и начинается новый период в жизни ребенка. **Он связан с возникновением *акта хватания* – первого организованного направленного действия.** Психологи называют это событие настоящей революцией в развитии ребенка первого года жизни.

Становление акта хватания означает, что ребенку уже доступна координация нескольких систем поведенческих актов. Прежде чем дотронуться до предмета, ребенок отыскивает его глазами. Затем он довольно быстро и точно передвигает руку туда, где находится предмет. Перед тем как прикоснуться к объекту, ребенок либо раскрывает пальцы, либо слегка смыкает их, чтобы захватить предмет. Схватив предмет, ребенок может производить с ним самые разные действия. Какое-то время он будет его рассматривать, может также двигать его взад и вперед, сгибать, чтобы увидеть его с разных сторон и пощупать в разных положениях. Еще одно типичное действие состоит в том, чтобы поднести предмет ко рту и ощупать его деснами. Можно также наблюдать, как ребенок одной рукой подносит захваченный предмет к себе, а второй рукой либо охватывает предмет сверху, либо ощупывает его. Это тактильное исследование иногда сопровождается перекладыванием предмета из одной руки в другую и обратно.

Д. Б. Эльконин отмечал, что первоначальное формирование хватания и дальнейшее его совершенствование происходит в совместной деятельности со взрослым. Именно взрослый создает те разнообразные ситуации, при которых совершенствуется психическое управление движениями рук на основе зрительного восприятия предмета. Взрослые, занимаясь с ребенком, часто даже не осознают, что предлагают ребенку совместные упражнения в формировании хватания: взрослый вызывает сосредоточение на предмете, подносит его на расстояние, при котором ребенок начинает направлять руки к предмету, отдаляет предмет, вынуждая младенца тянуться к нему; если ребенок направляет руки к предмету, то взрослый прикасается к ним предметом.[83] **Затем ребенок научается сидеть без поддержки.**

Такое умение представляет собой настоящий шаг вперед, так как расширяет круг обозреваемых и вовлекаемых в обследование предметов.

Огромный интерес для ребенка этого возраста представляют люди. Кажется, что для ребенка необычайно важно установить прочные контакты с заботящимся о нем взрослым. В этом возрасте дети помимо улыбки и комплекса оживления обнаруживают еще два интересных эмоциональных проявления. В 4–5 мес. ребенок то и дело приходит в возбужденное состояние и громко смеется. В этот же период большинство малышей начинают бурно реагировать на щекотание. На этой стадии у ребенка преобладает жизнерадостное, благодушное настроение. Особенно ярко он проявляет радость в присутствии других людей, прежде всего – матери.

«Уход – приход» – новая форма совместности ребенка и взрослого

Фундаментальное противоречие, которое складывается к концу периода становления (новорожденность) и ищет решения в кризисе развития (кризис новорожденности), – это ***противоречие между максимальной социальностью ребенка и его минимальными возможностями реализовать собственно социальные связи и отношения***. Ребенок неспособен самостоятельно обеспечивать поддержание своей жизнедеятельности. У него также отсутствуют средства воздействия на взрослого, помимо экспрессивно-мимических (крик, плач). «В противоречии между максимальной социальностью младенца (ситуации, в которой находится младенец), – пишет Л. С. Выготский, – и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте».[84] Неотделимость бытия ребенка от взрослого сопряжена с отсутствием у него средств общения и поддержания совместной жизнедеятельности.

Во многих культурах это противоречие просто не возникает или легко снимается тотальным соприсутствием взрослого и ребенка в общем для них жизненном пространстве (длительное кормление грудью, ношение на руках или за спиной и др.), когда взрослый, по сути, угадывает, предвосхищает нужды и потребности ребенка. Е. В. Субботский описывает традицию воспитания в одном из племен Африки: «У народа зунтвази (Юго-Западная Африка) принято привязывать малыша к спине. Вся дневная жизнь младенца проходит на спине или бедре матери; он бодрствует, играет с бусами матери,

пассивно участвует в ее общении с другими людьми, спит… Дети зунтвази – «непрерывные сосуны»: они требуют и получают грудь в среднем каждые полчаса».[85] Такая симбиотическая сращенность ребенка и матери не оставляет пространства для появления у ребенка средств общения (да в этом у него и нет потребности).

Однако **в европейской традиции существует особая форма совместности взрослого и ребенка: *«уход – приход»*.** Режим жизнедеятельности «уход – приход» – это возобновление и прерывание общения ребенка и взрослого, привация и депривация[86] первой фундаментальной потребности ребенка в постоянном пребывании, соприсутствии другого. Культура чувственно-эмоциональных разрывов и единений в со-бытийности (типа: сон – бодрствование, голод – сытость, взятие – невзятие на руки и др.) образует **то пространство, где выращиваются и реализуются новые средства утверждения и подтверждения самости ребенка**.

Вначале таким всеобщим средством оказывается сам близкий взрослый (его лицо, речь, ответные действия), **позже – его *предметные заместители*** (пустышка, громкая речь, игрушки и др.), **которые выполняют *представительную* (за взрослого) *функцию***. Как заметил Д. Б. Эльконин, пустышка и покачивание – эрзацы, заменители взрослого, говорящие ребенку: «Все спокойно», «Все в порядке», «Я здесь». Только в домах младенца, при некоторых формах патологического развития (например, аутизм) предмет приобретает для ребенка полную заместительную функцию.

Именно в критических стадиях развития особенно важно определение адекватной, рационально организованной и последовательно реализуемой программы действий взрослого. Только в этом случае критическая (развивающая) ситуация решит свои задачи создания и формирования новых функциональных органов, обеспечивающих переход на новый виток развития. В этом смысле программа «ухода – прихода» развивает кризис уже сложившейся со-бытийности (наиболее выраженной в «комплексе оживления») в направлении его продуктивного разрешения. Эта программа направлена на ***обнаружение и подтверждение индивидуальной формы жизнедеятельности ребенка***, имеющей свой источник и своего носителя, к которому возможно **личное обращение**.

В кризисе новорожденности взрослый особым образом строит пространство со-бытия; его основу составляют не органические потребности ребенка, а **потребности общения и взаимоотношений ребенка и взрослого. Взрослый**

обнаруживает в ребенке тот адресат, к которому возможно теперь личное обращение. Многочисленные проявления ребенка прочитываются и проговариваются взрослым как произвольные, имеющие автора, происходящие по воле самого ребенка («Петя хочет», «Петя держит» и т. п.). Такое взаимодействие создает условия для передачи ребенку многообразных средств общения, ведущее место среди которых занимают эмоции. **Общение** в младенческом возрасте психологи обозначают как ***непосредственно-эмоциональное.*** **Теперь уже все поведение ребенка прочитывается как «речь», требующая ответа:** на плач – приход или предметное замещение, на улыбку – подтверждение своего присутствия (возня, ласковое обращение), на гуление – речь артикулированная или подражательная, на позу – взятие на руки и т. п.

В 3–4 мес. ребенок и взрослый начинают играть друг с другом «в разговор». Обычно взрослый начинает имитировать издаваемые ребенком звуки; ребенок же подражает звукам взрослого. Тем самым происходит встречное подражание голосовым реакциям.

Малыш реагирует на «разговор» взрослого смехом и звуками. Он начинает издавать характерные согласные звуки («к-к», «х-х») – гукает. Эти звуки ничего не обозначают и даже ни к кому не обращены. Ребенок упражняется, он играет сам с собой, учится произносить звуки родного языка.

Около 4 мес. ***гукание*** сменяется ***гулением***. Дети с большим напряжением произносят высокие певучие звуки наподобие трели: малыш перекликается со взрослым не только при непосредственной встрече, но и на расстоянии. Причем звуки он продолжает произносить и после прекращения общения со стороны взрослого. На 5–6-м мес. ребенок произносит звуки и производит разнообразные движения, чтобы привлечь к себе внимание взрослого – **возникает адресованность звуков взрослому**. После 6 мес. в речи младенца **появляется *лепет* – слоги и звуки, которые перемежаются смехом и сопровождаются движениями**. Лепет – особая форма самостоятельной деятельности ребенка, доречевое средство общения и способ выражения эмоционального состояния. С помощью лепета малыш выражает свои требования к взрослому: тянется к предмету и сопровождает движения звуками, обрывками слов.

Произнесение звуков ребенком основывается на ***подражании.*** **Подражание выступает здесь как своеобразная форма общения и механизм развития речи**. Исследования Л. Ф. Обуховой показали, что содержание подражания ребенка в

возрасте 2–6 мес. составляют мимические и пантомимические движения, среди которых – высовывание языка, открывание-закрывание рта, качание головой, некоторые движения рук типа махания, стучания, сжимания-разжимания кулака, хлопков в ладоши. Предречевые вокализации ребенка имеют имитационный характер, они моделируют разные стороны речи взрослого – интонационную, ритмическую, фонематическую. Подражание ребенка первого полугодия жизни вокализациям и мимическим экспрессиям взрослого, совершающееся по механизму эмоционального заражения, может быть понято как встречный со стороны ребенка процесс, вносящий свой вклад в построение специфичного для человека способа общения.[87]

По своим основным процессам критическая стадия (кризис развития) в самом общем виде расслаивается так, что **программа действий взрослого ориентирована на обособление** (уход, невзятие на руки, нереагирование на плач, прямой запрет, замещение предметом и т. д.), в то время как **программа поведения ребенка ориентирована на отождествление** (улыбка, плач, гуление, двигательное возбуждение и т. д.). Складывающиеся в этих процессах телесно-поведенческие коммуникативные средства (со стороны ребенка) и предметные воплощения (со стороны взрослого) ложатся в основу будущих дифференцированных двигательно-поведенческих систем – речи, предметных действий, ходьбы – как действительно социальных средств для подлинного, теперь уже глубинного психологического единства двух близких существ.

Наиболее существенным содержательным приобретением критической стадии является **со стороны ребенка – комплекс коммуникативных телесно-поведенческих средств; со стороны взрослого – предметность** (вначале – телесно-олицетворенная – сам взрослый, позднее – все более натурально-вещная – предмет-игрушка). При этом способности формируются как принадлежащие одному из участников со-бытия, но ориентированные на другого: со стороны ребенка – способность быть коммуникативным для взрослого, со стороны взрослого – способность быть предметным для ребенка.

В ряде исследований отмечается, что на появление и голос взрослого ребенок демонстрирует максимум улыбок и вокализаций. Выявлено, что **ко взрослому отсутствует привыкание**, при этом чем пассивнее взрослый, тем активнее ребенок. В свою очередь к предмету у ребенка максимум сосредоточений и двигательных реакций, чем ярче предмет, тем интенсивнее. Но к **предмету есть привыкание**, однако если с ним действует взрослый, то реакция на предмет резко

усиливается (даже на тот, к которому уже случилось привыкание); взрослый как бы придает ему новую, более сильную привлекательность.

Все эти изменения существенно отличаются от многочисленных природно-органических проявлений ребенка в первом периоде развития. Появляются действительно целостные телесно-поведенческие по своей «материи», но социальные («самостные») по своей функции новые органы субъективности. Наиболее важную роль в этом процессе играет лицо взрослого и реакция на него ребенка; **лицо Другого – первый предмет и предмет всех предметов**. В критической стадии **Другой становится для ребенка его всеобщим мотивом – всех его действий, всего его поведения**. Именно здесь формируется первая жизненная потребность (как требование ребенка) в постоянном, непрекращающемся соприсутствии взрослого в ситуации. Все средства телесно-поведенческой активности и инициативности ребенка направлены на упрочение, сохранение и восстановление единства, со-бытия, на отождествление ребенка со взрослым. Здесь взрослый впервые предстает как цель, **здесь он не просто с ребенком, а для ребенка**.

1.4. Младенчество – синтез чувственно-практической достоверности себя в мире (6 мес. – 12 мес.)

Становление практического взаимодействия ребенка и взрослого

В начале младенческого периода взрослый продолжает оставаться для ребенка смысловым центром всех его жизненных ситуаций – познания, общения, действия. Однако сам взрослый появляется перед ребенком в новом облике: сложившаяся со-бытийная общность все более перестраивается в направлении организации совместной деятельности с ребенком. ***Ребенок и взрослый становятся партнерами по эмоционально насыщенному практическому взаимодействию.***

Характерно, что если в критической стадии наличествует безусловное требование о присутствии взрослого в ситуации, вплоть до своеобразного эмоционального симбиоза, то под воздействием обособительной программы взрослого «уход – приход» зазор между ними все более увеличивается. К середине первого года жизни комплекс оживления как целостная структура практически разрушается. Происходит это прежде всего за счет интенсивного формирования заместительной функции предмета.

Наблюдается своеобразная «ненасытность» ребенка в предметных манипуляциях. Предмет все более становится **посредником** между ребенком и взрослым, поводом к практическому и игровому взаимодействию между ними.

Со второй половины первого года жизни **прямое эмоциональное «слияние» (симбиоз) ребенка и взрослого вне содержания какого-либо практического взаимодействия ребенком отвергается**. Ребенок фактически сам начинает опосредовать свою связь со взрослым тем или иным предметом. Он, например, перестает глядеть прямо в глаза взрослому: на расстоянии смотрит, а вблизи взгляд отводит. Но если в руках у взрослого предмет, то ребенок снова смотрит «глаза в глаза».

Хотя по внешнему облику предметные манипуляции воспринимаются как специальное отношение к предмету, тем не менее это не предметная ситуация как таковая, а прежде всего социальная ситуация, ситуация общения, так как центром ее продолжает оставаться взрослый. Взрослый – главный организатор, помощник, средство, мотив реальности и целостности предметной ситуации. Но само **предметное взаимодействие еще долго не отвечает структуре и функциям конкретного предмета**.

Ребенок все более активен в привлечении взрослого к сотрудничеству, а не просто к присутствию в ситуации. Усиливается личная адресованность действий ребенка: многочисленные прикосновения с целью обратить внимание, передача игрушек взрослому, игры типа: «дай – на», «брось – подними» и др. Наблюдается стремление к получению оценки действия, получению личного признания, персонального обращения. Резко усиливается личная адресованность действий, в том числе и речеподобные обращения – лепетание, называние, указание. Активное стремление к общению выражается в том, что ребенок ищет взгляда другого человека, улыбается ему, лепечет, тянется к нему, хватает его и недоволен, когда тот удаляется.

Как установлено в психологических исследованиях, человеческое дитя появляется на свет без фиксированной потребности в общении со взрослым.[88] Общение ребенка и взрослого формируется прижизненно. С первых дней жизни мать обращается к младенцу как к полноценному субъекту и видит в нем уникальную и бесценную личность.

В этих исследованиях были выделены две формы общения ребенка и взрослого на первом году жизни. Первая форма общения – **ситуативно-личностная** – представлена в первом полугодии жизни. В это время отношения ребенка и взрослого не опосредованы ничем; это чистое «бескорыстное» межличностное

отношение, которое не зависит от конкретных характеристик взрослого. Хотя уход за ребенком связан с многочисленными предметными действиями, эта **предметность еще не включена в отношения с ребенком**. Ребенок также не выделяет собственной телесности. В этот период ребенок еще не реагирует на содержание обращений взрослого. На все слова и интонации он отвечает яркими положительными эмоциями. Ребенок одинаково радуется всем взрослым, которые обращаются к нему. Он еще не боится и не отворачивается от посторонних людей. Узнавание близких взрослых проявляется в более ярких положительных эмоциях при встрече с ними.

Вторая форма общения – **ситуативно-деловая** – начинает складываться вместе со становлением предметных манипуляций примерно на 6 мес. жизни. С возникновением акта хватания во взаимоотношениях ребенка и взрослого впервые появляются прагматические и функциональные аспекты: младенец требует от взрослого новых предметов и самого взрослого рассматривает как интересный предмет. Взрослый начинает выступать для ребенка в функции средства для его предметных манипуляций. При отсутствии интересных предметов младенец ждет и ищет каких-либо действий или движений. ***Отношения со взрослым впервые опосредствуются предметами или действиями.***

Переход ребенка к новой форме общения сопровождается очевидными изменениями в поведении: прежнее – чисто эмоциональное общение больше не устраивает детей. Свое желание действовать вместе со взрослыми они выражают позами, жестами: протягивают предмет, приглашая к совместной игре, изображают желаемое действие движениями и звуками. Все действия окрашены яркими эмоциями, однако не только положительными, как это было в первом полугодии. Ребенок может выражать обиду или гнев в случае отказа взрослого от сотрудничества, испытывает радость и благодарность, когда взрослый включается в совместную игру.

В промежутках между 5-м и 8-м мес. малыш начинает играть со взрослыми в такие игры, как «ку-ку», «до свидания»; им нравится передавать взрослому какой-нибудь предмет и получать его обратно. Типичной игрой ребенка со взрослым является следующая: ребенок роняет какой-либо предмет и ждет, когда взрослый поднимет и подаст ему его, затем действие повторяется снова. Детям этого возраста нравятся игры в прятки: прятаться под одеялом или закрывать глаза руками. В младенческом возрасте дети начинают действовать «понарошку», т. е. представлять предметы, события с помощью действий. Например, ребенок может изображать, что он спит, склонив голову на

сложенные ладони.

Во второй половине младенчества ситуация непосредственного эмоционального слияния ребенка и взрослого (симбиотическая связь) все более уступает место телесной выделенности из ситуации чувственно-аффективной слитности. **Простое уподобление, приспособление как формы единения ребенка и взрослого все более уступают место развернутому подражанию**. В подражании ребенок сливается с образцом, но что характерно – он подражает только тем взрослым, к кому испытывает любовь и привязанность. ***Общность ребенка и взрослого есть внутренняя основа, мотивация подражательных действий ребенка***. В подражании он соединяется с тем, кому подражает. Подражательные действия возникают только тогда, когда имеется персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает.

Со второй половины младенчества **подражание все больше становится воспроизведением нового, того, чего еще не было в поведении ребенка**. Ребенок воспроизводит специфические движения взрослого, представляющие собой коммуникативные жесты («Иди сюда», «Помаши тете ручкой») или движения, входящие в состав действий с определенными предметами («укачивание» и «ходьба» куклы, «расчесывание волос»). Л. Ф. Обухова называет такую форму подражания копированием.

В этот период появляется ***практическая согласованность действий ребенка с действиями других людей***. Такие действия становятся основой выделения своего тела. Возникает двигательное пространство как единство движения и среды, которое формируется в движении – ползании, перемещении с помощью взрослого. **Появляются результативные и соотносительные действия: координация места и движения, сенсомоторные координации.**

Богатый двигательный репертуар, сенсомоторная координация, личная адресованность действий ребенка, требование сотрудничества, практического взаимодействия, телесная обособленность в конце первого года жизни столь значительны, что позволяют взрослому видеть все проявления ребенка как непрерывную, разворачивающуюся во времени целевую программу его поведения. **Эта программа обнаруживается как новая, достаточно субъективированная речь ребенка, но речь «отелесненная», как «говорящее бытие», легко читаемое и взрослым, и ребенком.** Это и есть язык реальной жизни как система скоординированных действий, состояний, схем поведения участников со-бытия. **Это есть также и их со-знание, которое вплетено в язык реальной жизни.**

Общий смысл программы действий взрослого в стабильной стадии развития (младенчество) состоит в отождествлении: в постоянном участии в сотрудничестве, в парных играх с ребенком, в уподоблении некоторым его поведенческим формам, в выявлении, в поддержке и помощи в реализации желаемого поведения ребенка. Эта в общем смысле подражательная программа взрослого формирует у ребенка вполне определенные средства обособления, инициирующие его самостоятельное поведение.

Основные результаты развития на ступени оживления

Стадия младенчества завершает первую ступень жизни ребенка – ступень оживления. Малыш все больше времени проводит в вертикальном положении, поле его зрения становится теперь гораздо шире, чем раньше. Он может видеть множество вещей, они его привлекают, но он еще неспособен дотянуться до них; перед ним ситуация естественного препятствия в достижении желаемого. В 6–7 мес. он научается сидеть, к 8 мес. научается ползать. Некоторые малыши начинают ходить боком, держась за опору. **К окончанию периода младенчества большинство детей осваивают прямохождение.** Ребенок встает, опираясь на мебель или с помощью взрослого. За умением вставать вскоре приходит умение ходить: сначала с опорой на тот или иной предмет, а к году – самостоятельно. Это первые двигательные успехи, связанные с работой крупных мышц тела. Они очень много значат для ребенка, и он проводит много времени, совершенствуясь в этих умениях.

Большую часть времени ребенок проводит сидя. В этом возрасте дети очень любят ронять или бросать на пол разные предметы, а также стучать ими по какой-нибудь поверхности. Игра с маленькими предметами – любимое занятие малышей в этой стадии развития. Они действуют с предметами, используя приобретенные двигательные навыки доставания, похлопывания, выпускания из рук. Способность сидеть без поддержки увеличивает возможности ребенка в бросании на пол предметов и получении знаний об их свойствах.

Во второй половине года младенец уже не удовлетворяется в игре только одним предметом. Он действует предметом, используя его как удлинение своей руки, двигая им по другому предмету, стучит по нему, ударяет, трет и т. п. У 7-месячного ребенка появляется новая активность в отношении предмета: изменение его формы посредством сжатия, комкания, растягивания и разрывания. Хватание становится все более

совершенным: в 8 мес. ребенок может перекладывать предметы из одной руки в другую; он способен захватывать предмет двумя пальцами, используя большой палец в качестве опорного.

В возрасте 7–10 мес. формируются соотносимые действия: ребенок может манипулировать с двумя объектами одновременно, отдаляя их от себя и соотнося их между собой; ребенок отводит объект от себя, приближая его к другому объекту, чтобы положить, поставить или нанизать на него. К концу младенческого возраста возникает этап ***функциональных действий***: нанизывания, открывания, вкладывания и т. п. Все эти действия с предметами свидетельствуют о начале формирования ***предметно-действенного мышления***.

Малыши в этот период жизни очень контактны. Но отношения ребенка к людям все больше дифференцируются: он оказывает предпочтение матери и другим близким членам семьи. В этот период появляется истинное удовольствие от длительной игры со взрослыми. С посторонними людьми он становится временами застенчивым и настороженным. Уже в 6 мес. можно обнаружить проявления у ребенка тревоги при виде незнакомого человека. Расположение к окружающим может поколебаться от прорезывания зубов. Напряженность и робость при виде посторонних людей меньше заметны у ребенка в доме. В гостях эти состояния выражены ярче: ребенок старается держаться вблизи матери, менее охотно идет на контакт с другими, даже близкими (бабушкой, дедушкой и другими).

Достаточно распространенным в конце первого года жизни становится ***страх*** **перед незнакомыми людьми**. При приближении незнакомцев ребенок морщит лицо, переводит взгляд с него на мать и через несколько секунд начинает плакать. Если незнакомец подойдет к малышу медленно, заговорит с ним мягко, начнет с ним играть, возможно, малыш и не проявит беспокойства. Но ребенок наверняка испугается, если незнакомый взрослый подойдет к нему быстрым шагом, будет вести себя шумно, попытается взять ребенка на руки.

У младенцев старше 6 мес. начинает проявляться ***привязанность*** **к определенным людям**. Обычно первым объектом привязанности является мать. Через два-три месяца большинство детей начинают проявлять привязанность к отцу, братьям и сестрам, бабушкам и дедушкам.

Установлено, что для младенца оптическое, зрительное отдаление предмета означает также психическое отдаление, пропорциональное расстоянию младенца от предмета; происходит ослабление эмоционального притяжения к предмету. Вместе с пространственным удалением контакт между младенцем

и предметом прерывается. Мир на расстоянии как бы не существует для него. Но когда младенец уже перестает тянуться к отдаленному предмету, очень легко можно возобновить его попытки и снова вызвать живой интерес и живое обращение к предмету, если взрослый поместится в непосредственной близости от предмета. Приближение взрослого к предмету означает для ребенка и близость предмета. ***Взрослый человек – центр всякой ситуации в младенческом возрасте.*** Смысл всякой ситуации для младенца определяется в первую очередь этим центром.

К концу первого года жизни дети начинают понимать, что старшие могут им помочь и преднамеренно ищут их помощи. В этот же период возникает еще одна важная социальная способность: ***поиск одобрения у взрослого за выполнение даже простого двигательного акта.*** На этот период приходится постепенное снижение интереса ребенка к взрослому – близким, матери – и повышение интереса к предметам. Однако в целом интерес к людям в этот период превышает интерес ребенка к предметам.

К концу первого года жизни у ребенка появляются *первые слова*. Но до того как ребенок произнесет первые настоящие слова, он будет выражать потребность в помощи пристальным взглядом, жестами, вокализацией. Речь возникает не сразу в какой-то определенный момент: постепенно случайные звуки сменяются вокализацией, а затем словами. **Ребенок начинает избирательно реагировать на слова, называющие его близких, его самого, домашних животных, игрушки.** Ребенок реагирует на свое имя, смотрит на других членов семьи при назывании их, справляется с простыми просьбами: прекратить какое-либо действие, отдать предмет и др. В это же время начинает произносить свои первые слова. Ранняя речь ребенка вырастает из доречевых жестов, с помощью которых малыш передает сообщение взрослым. Ребенок говорит с целью повлиять на окружающих. Однако здесь как ни в какой другой сфере развития ребенка отмечаются большие индивидуальные различия. Некоторые дети могут не говорить до полутора, а то и до двух лет – и это находится в пределах нормы.

Вся первая ступень развития внутреннего мира человека обозначена как ступень «оживления». В самом наименовании ступени подчеркивается, что данный процесс имеет в большей степени безличный характер: **не сам ребенок оживляется, а происходит его оживление.** Ни ребенок, ни взрослый по отдельности не являются авторами этого процесса. **Они выступают со-авторами**, хотя их совместно обеспечиваемое

направление развития ориентировано в сторону все большего авторства ребенка и все большего со-присутствия взрослого. Основное направление развития младенца состоит в том, что для его активности открыт только один путь к внешнему миру – **путь, пролегающий через Другого, взрослого**. Совершенно естественно поэтому ожидать, что прежде всего должна дифференцироваться, выделиться, оформиться в переживаниях младенца его совместная деятельность со взрослым в конкретной ситуации.

Кардинальное приобретение всей ступени развития – это подлинный синтез человеческого тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, коммуникативных, сознательных измерениях. Этот уровень телесной организации оказывается фундаментом двух последующих эпохальных событий человеческого **развития** – ***словесной речи и прямохождения***.

В ходе развития нарастает активность младенца, повышается его энергетический тонус, совершенствуются его движения, крепнут ноги и руки, возникают новые формы поведения, новые формы общения с окружающими. Благодаря этому расширяется круг его отношений с действительностью, многообразнее становятся связи со взрослым, увеличивается основное противоречие между возросшей сложностью и многообразием социальных отношений ребенка и невозможностью прямого общения с помощью речи.

Доречевое развитие ребенка знаменательно тем, что здесь прежде всего формируются перцептивно-динамические и валентные[89] (побудительные и притягательные) «функциональные органы», лежащие в основе чувственности и восприятия. Основные перцептивные категории (пространство, время, движение, цвет и др.), а также энергодинамические и валентные содержания взаимосвязей возникают так рано и оказываются такими надежными практическими ориентирами в сфере отношений людей и вещей, что впоследствии они редко и в исключительных обстоятельствах становятся предметом рефлексивного сознания.

Задолго до концептуализации и персонификации внутреннего мира чувственность уже реально включена в тот «слой» со-бытия, где еще нет нужды осознавать себя действующим, чтобы действовать. **Чувственность**, а точнее – **чувственно-практический опыт**, включающий в себя особые, сложные образования (установки, потребности, устойчивые схемы поведения, скоординированные движения и т. д.), **и есть та первая форма и то первое содержание внутреннего мира человека, где нет еще субъект-объектного противостояния**.

Здесь формулой сознания является **«пра-мы»** (Л. С. Выготский), прообразом деятельности – **«живое движение»** (А. Н. Бернштейн), формой общения – **«сопричастность»** (А. Леви-Брюль). «Пра-мы» – первоначальное сознание психической общности, которое предшествует сознанию самости, себя. У ребенка нет сознания как самосознания, позволяющего судить о собственном существовании. О ребенке можно сказать, что **его сознание – это вплетенное в совместную жизнедеятельность *сознающее впечатление***.

К концу младенческого возраста дети обнаруживают большую подражательность, повторяя за взрослыми многие действия. После того как они добиваются первого успеха в подражании простейшим действиям взрослого (в первую очередь – предметным), в действиях детей все более проявляются ***простейшие акты мышления***. В самих попытках предметного действования возникает для ребенка проблемная ситуация, которую он стремится разрешить путем манипулирования с этими предметами. Мышлению ребенок учится в действии, подражая своим собственным и чужим действиям или движениям.

Субъектность ребенка первого года жизни обнаруживается как телесно-чувственная достоверность мира и как практическая неопровержимость мироощущения и самоощущения. В основе этих образований субъектности лежит именно практическое сознание, которое телесно (не организменно, а функционально) и предметно (игрушки, вещи, обстановка) воплощено в со-бытии. Такое сознание еще несубъектно, так как отдельного индивидуального субъекта пока нет. **Это сознание не принадлежит ребенку как отдельному индивиду, но и неотторжимо от него; оно действительно вплетено в реальное со-бытие как сознание-запечатление, как «вторая природа» ребенка.**

В процессе общения ребенка и взрослого (их эмоционально насыщенного сотрудничества) формируется целостное новообразование субъектности ребенка, как бы центрирующее его внутреннюю жизнь и опосредствующее его поведение в ответ на воздействия внешней среды. Это образование выражается в эмоционально окрашенном самоощущении, ***ощущении защищенности и доверия к окружающему миру***. Чувство защищенности проявляется в том, что дети могут легко переносить отсутствие матери, чувствуют себя спокойно в обществе посторонних. Они любознательны, довольно легко отходят от матери, занимаясь изучением обстановки.

При неблагополучных условиях воспитания чувство защищенности и доверия к окружающему миру может не

сформироваться; это приводит к нежелательным формам поведения и неблагополучию в развитии младенцев.

> «Продолжительная госпитализация, – отмечает Г. Крайг, – замедляет развитие когнитивных и сенсомоторных навыков младенцев. Еще более негативное действие оказывает на эмоциональное развитие ребенка социальная депривация. Младенцы, за которыми ухаживают постоянно сменяющие друг друга люди, удовлетворяющие лишь их основные физические потребности, не в состоянии развить отношения привязанности. Нарушается согласованность и непрерывность реакций младенца и воспитателя друг на друга; социальная интеракция, которая обеспечивает возможность выражения эмоций, отсутствует… Результатом становится глубокая апатия, уход в себя и, как правило, угнетение различных функций ребенка, что со временем приводит к развитию неадекватной личности».[90]

Сравнительное изучение детей, воспитывающихся в семье и в домах ребенка, проведенное отечественными психологами, выявило существенные различия в их поведении и развитии.

> «Ребенок первого года жизни, воспитывающийся в семье, представляет собой самое жизнерадостное и счастливое существо в мире. Он максимально открыт людям, доверчив и доброжелателен, всегда готов к общению. Его бесконечно радует все вокруг, все вызывает интерес и любопытство: люди, игрушки, животные, происходящие события; свои чувства малыш выражает незамедлительно и бурно. Иная картина наблюдается в домах ребенка. Уже в первом полугодии жизни весь облик малыша отличает его от ровесников, воспитывающихся в семье. Это гораздо более спокойное, недокучливое и некапризное существо. Хотя ребенок и выражает радость при обращении взрослого или при виде игрушек, его нельзя назвать счастливым. Большую часть времени бодрствования малыш проводит в безучастном созерцании потолка, сося палец или игрушку. Время от времени он оживляется, увидев взрослого или встретившись взглядом с другим ребенком, но быстро отвлекается и вновь застывает в неподвижности, глядя в одну точку. Малыш слабо интересуется окружающим, не может найти себе

увлекательное занятие, мало радуется, молчалив и пассивен. Даже капризничая, он выражает не столько протест, сколько отчаяние».[91]

Чувство защищенности и доверия к окружающему миру составляет фундаментальную основу становления субъектности ребенка на следующей ступени. Само это психологическое образование в дальнейшем не растворяется, а дифференцируется и обогащается.

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Существует утверждение, что беспомощность человеческого дитя при рождении есть предпосылка его безграничного развития в онтогенезе. На чем основано это утверждение?

2. Среди ученых нет единства во взглядах на вопрос: с чем человек приходит в жизнь. Некоторые ученые отрицают наличие у человека инстинктивных форм поведения. Согласны ли вы с этим? Какое значение имеет для понимания человеческого развития различение инстинктивных, наследуемых и врожденных форм поведения?

3. В психологии зафиксирован факт более раннего появления у детей «комплекса оживления». Причиной этого стало знание молодыми родителями ценности «комплекса оживления» в психическом развитии ребенка и создание необходимых условий его появления у своих детей. О чем свидетельствует этот факт? На какие общие выводы он наводит?

4. В психологии и педагогике развития утверждается, что в младенческом возрасте ребенка трудно воспитать неправильно или плохо. На чем, на ваш взгляд, основано это предположение? Можно ли согласиться с ним безоговорочно? Какое отношение к этому утверждению имеет опыт общественного воспитания младенцев?

5. В некоторых семьях у детей младенческого возраста наблюдается задержка в умении действовать с предметами. Чем это можно объяснить?

6. Часто родители спрашивают о том, когда надо начинать воспитывать ребенка. Что бы вы ответили на этот вопрос? Соотнесите понятия «развитие», «уход», «воспитание».

7. Мише (9 мес.) очень нравится выбрасывать игрушки из кроватки или манежа. Продевая игрушки в отверстия сетки

кроватки или просовывая их между стойками манежа, Миша выпускает их из рук: падают колечки, утенок, погремушка и т. д. Мама постоянно поднимает игрушки и кладет их в кроватку или манеж, а сын достает их и снова бросает на пол. Как должна вести себя мама в данной ситуации? Какие потребности удовлетворяет данная деятельность ребенка? Развитие каких способностей происходит в данной деятельности?

Темы реферативных и курсовых работ

Проблема начала человеческой жизни в трудах психологов.
Родовой кризис и разные практики его разрешения.
Мать и дитя в начальный период онтогенеза.
Психологический смысл «комплекса оживления».
Развитие форм совместности младенца и взрослого.
Формы и средства общения в младенческом возрасте.
Становление предметного отношения к миру у младенца.
Особенности осознавания себя в младенческом возрасте.
Сравнительные психологические исследования развития детей в семье и в доме ребенка.

Рекомендуемая литература

Основная

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997.
Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Вы и младенец: у истоков общения. М., 1994.
Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М., 1997.
Мозг и психика младенца. М., 1993.
Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. М., 1989.
Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6.
Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М., 1996.
Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989.

Дополнительная

Авдеева Н. Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1985.

Лисина М. И., Авдеева Н. Н. Развитие представлений о себе у ребенка первого года жизни // Исследования по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.

Мещерякова С. Ю. Психологический анализ комплекса оживления у младенцев // Вопросы психологии. 1975. № 5.

Мухамедрахимов Р. Ж. Формы взаимодействия матери и младенца // Вопросы психологии. 1994. № 6.

Развитие личности ребенка. М., 1987.

Спок Б. Ребенок и уход за ним. М., 1993.

Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982.

Флейк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1992.

Глава 2. Ступень одушевления

2.1. Кризис младенчества – обретение субъектности в действии (11 мес. – 18 мес.)

Феноменология кризиса младенчества

Кризис младенчества стоит в начале новой ступени психического развития ребенка – *одушевления.* Два главных события лежат в начале кризиса младенчества – ***прямохождение и речь***. Способности передвигаться без помощи взрослого и строить с ним речевое общение обусловливают появление трудностей и противоречий в развитии ребенка в период от года до полутора-двух лет.

С началом самостоятельной ходьбы значительно расширяется жизненное пространство ребенка и круг непосредственно доступных ему предметов. Прямохождение изменяет характер контакта ребенка с предметами: он может не только рассматривать ранее недоступные ему предметы, но и трогать их, действовать с ними. Самое главное – **ребенок попадает в то же четырехмерное динамическое пространство, что и взрослый**. Он начинает ориентироваться не только среди предметов, относящихся непосредственно к нему, но и среди предметов и явлений, относящихся к взрослым, к их жизни и деятельности. Самое главное – ходьба дает возможность приблизиться к желанному предмету, взять его и действовать с ним. При этом на первых порах овладение ходьбой выступает для ребенка как особая потребность и задача, поощряемая и поддерживаемая взрослыми. Начало второго года жизни – это время необычайной подвижности, буквально действенной ненасытности (телесный голод к движениям), **идет интенсивное практическое освоение своего движущегося тела – *орудия всех орудий* – и построение жизненного пространства с помощью этого универсального орудия.**

С года начинается период интенсивного развития речи ребенка. Примерно к 11 мес. дети все чаще и чаще обращаются к ухаживающему за ним взрослому. Эти обращения связаны, как правило, с какой-либо просьбой. Реагирование взрослого на просьбу, понимание желания ребенка и исполнение ее выступают необходимыми моментами развития речи детей. В кризисе младенчества речевые способности ребенка развиваются очень быстро. Особенно быстро растет пассивный словарь ребенка: от

десятка слов в один год до нескольких сотен понимаемых слов к двум годам. Ребенок знает по именам свое ближайшее окружение, способен понять довольно много простых указаний, включая запреты и предостережения.

Большинство детей в этот период начинают говорить, т. е. овладевают активной речью. Речевое развитие ребенка впрямую связано с возникновением его сознания, приводит к изменению социальных отношений ребенка и взрослого. Появление первых слов, с которыми ребенок обращается ко взрослым, составляет важное содержание кризиса младенчества.

Первые активно употребляемые ребенком слова имеют ряд особенностей, отличающих их от речи взрослых. Эти отличия настолько существенны, что ряд исследователей называют начальную детскую речь ребенка ***автономной речью***. Л. С. Выготский выделяет четыре основных признака автономной речи. Во-первых, звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава слов нормативного языка. ***Между речью взрослого и речью ребенка существуют большие фонетические различия.*** Используемые детьми слова, как правило, представляют собой обрывки слов взрослых, искаженные слова языка, звукоподражательные слова, вовсе не похожие слова и т. п.

Во-вторых, слова автономной речи отличаются от речи взрослых по значению. **Первые детские слова многозначны**, т. е. относятся не к одному, а к ряду предметов. Многие дети, например, называют словом «кх-кх» кошку, мех, волосы, другие мягкие и пушистые предметы. В-третьих, общение с помощью автономной речи возможно только между ребенком и взрослым, который понимает значение его слов, может «расшифровать» смысл уникальных слов ребенка. Поэтому, как правило, ***речевое общение между ребенком и взрослым первоначально возможно только в конкретной ситуации***. Слово может быть употреблено в общении только тогда, когда предмет, обозначаемый им, находится перед глазами.

В-четвертых, отличительной особенностью автономной речи является то, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. **Этот язык аграмматичен**, не имеет предметного способа соединения слов и значений в связную речь. Ребенок объединяет слова в предложения по логике желания, аффекта.

Л. С. Выготский высказал предположение, что главной причиной негативизма ребенка этого возраста (кризиса первого года жизни) является непонимание взрослым ребенка. Из трудностей взаимного понимания, точнее – из непонимания

взрослым ребенка, вытекают все негативные формы его поведения.[92]

О начале новой ступени в развитии ребенка свидетельствует новое поведение ребенка. В связи с кризисом у ребенка появляются первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя взрослому. Негативизм во взаимоотношениях со взрослыми фиксируется как нормальное явление в развитии ребенка второго года жизни. **Ребенок начинает вести себя как независимое существо**, сопротивляется самым простым требованиям и указаниям взрослых.

Это время, когда ребенок стремится противопоставить свою волю воле ухаживающего за ним взрослого. Он проявляет самостоятельность – слова «нет», «не буду», «не хочу» становятся для него обычными. Обычным делом становится и неподчинение ребенка указаниям и требованиям взрослого. Конфликтные ситуации возникают в этот период у ребенка и со старшими своими братьями и сестрами. В отношении их он может вести себя агрессивно.

Негативные реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой. Обычно ребенок, которому в чем-то отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта: бросается на пол, отказывается ходить и т. п. В своем поведении ребенок как бы возвращается к более раннему периоду своего развития. **Все дети этого периода проявляют подобные реакции, даже те из них, которые развиваются благополучно**. У некоторых детей негативизм может продолжаться 6–7 мес. Все зависит здесь от поведения взрослых, от их терпения, мудрости и тактичности.

Становление предметного отношения к миру

Прямохождение и речь резко изменяют ситуацию развития на втором году жизни ребенка. Самостоятельное перемещение в пространстве и новый характер отношений ребенка к предметному миру приводят к изменению отношений ребенка и взрослого. Расширение круга доступных предметов, тенденция к овладению и действию с ними еще больше обостряют потребность ребенка в общении со взрослыми. Невозможность обойтись во взаимодействии с предметами без участия взрослых ставит ребенка перед необходимостью еще более интенсивного общения с ними. Переход на речевое общение, автономность первоначальной детской речи приводят к частому непониманию взрослым ребенка. **Неудачи в выполнении тех или иных**

действий с предметами, непонимание взрослыми желаний ребенка или запрещение тех или иных его действий впервые начинают вызывать негативные эмоционально-аффективные реакции со стороны ребенка.

Решающее значение в провоцировании аффективных реакций ребенка имеют запреты взрослого. Именно в период начала прямохождения взрослые впервые сталкиваются с необходимостью запрета тех действий, которые невозможны или небезопасны для ребенка. До этого момента все предметы он предлагал ребенку сам, а все его требования удовлетворялись. У детей развивается понимание постоянства предмета, формируется план представлений. «…Дети, – пишет Л. И. Божович, – становятся способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений».[93] С появлением представлений, как регуляторов поведения, **в жизнь ребенка входят *стремления как отсроченные или нереализованные желания***. «Именно с возникновением первого запрета, ограничения для ребенка, – пишет К. Н. Поливанова, – впервые возникает его собственное стремление как таковое… С появлением первого запрета собственное побуждение, стремление оказывается представленным ребенку. Невыполнение требования порождает стремление, которое ребенок эмоционально проживает, тем самым узнавая».[94]

Появление негативизма у детей этого возраста – совершенно нормальное явление. Годовалого ребенка очень легко отвлечь: если малыш начал играть с опасным предметом, то его можно отвлечь, подменить предмет интереса, изменить ситуацию и т. п. На ребенка периода кризиса (негативизма) отвлечение уже не действует. Именно в этом возрасте большинство детей заявляют о себе. Л. И. Божович отмечает, что в начале второго года жизни наступает момент, когда ребенок перестает покорно подчиняться взрослому, а взрослый уже не может управлять его поведением при помощи организации внешних воздействий.

В кризисе первого года жизни ребенок всем своим поведением обособляется от непосредственно-практической связности со взрослым, настаивает на своей независимости, демонстрирует негативизм, если блокируются его исследовательская инициатива, действия с предметами и т. п. В кризисе младенчества процессы развития необычайно ускоряются. Как только оформляется телесная обособленность, целостность, относительная индивидуальность ребенка, он

становится активным участником всех последующих изменений и субъектных приобретений.

С этого периода необходимо определять и строить особые системы обособления и отождествления как для ребенка, так и для взрослого. С этого возраста со всей остротой заявляет о себе главное противоречие нашей культурной ситуации: противоречие между системой мер и средств, обеспечивающих индивидуализацию развития ребенка, и системой средств, сохраняющих внутреннее единство, сродство, общительность ребенка с другими. Ребенок и взрослый должны быть способны одновременно кооперироваться с другими и обособляться, индивидуализироваться от всякой жестко заданной общности – в противном случае сама возможность личностного развития исключается.

Автономной речью, практическими действиями, негативизмом, капризами ребенок обособляется от взрослых (прежде всего – от матери как эмоционального центра), **настаивает на своей самости**. В то же время бурно развиваются подражательные действия (прямое отождествление) в практическом сотрудничестве, которое необходимо всячески поддерживать, так как эти действия есть средства социальной кооперации, развития социального интеллекта.

Взрослому следует признать возросшие возможности и самостоятельность ребенка, не злоупотреблять запретами, а предложить ему новые формы сотрудничества, основанные на предметных действиях. **Взрослый должен также обособляться от инфантильных, чувственно-эмоциональных форм симбиоза** (сюсюканья, взятия на руки и т. п.); необходимо обеспечить ребенку опыт самостоятельности («Ты сам!», «Ты уже большой!»). **Но он же должен и сознательно отождествляться с активной жизнедеятельностью ребенка**, быть соучастником его бытия в совместной деятельности, в самообслуживании, в игре, прогулке, разделять с ним ответственность за возможные промахи и неудачи. Взрослому необходимо уметь преодолевать неадекватное обособление ребенка, замыкать его на себя, особенно в опасных для ребенка ситуациях, либо в случаях, когда ребенок заигрался и т. п. Система отношений и связей взрослого и ребенка в со-бытии – это тонко дифференцированная, не однотипная и не однообразная программа взаимодействий.

Именно **на мощной потребности**, с одной стороны, **в своей самостоятельности, которую необходимо обеспечивать и поддерживать**, а с другой – **на потребности в сотрудничестве со взрослым легко строить взаимоотношения с ребенком**: он быстро и без проблем переключается на другое, отвлекается,

включается в новую ситуацию, если видит возможность проявить свою самостоятельность и активность. Например, если ребенок просится на руки, то ему можно предложить «забраться в гору» (по лестнице вверх); если не хочет мыться, то предложить «устроить купание в море» (в ванне) и т. п.

Негативизм в поведении ребенка, аффективные вспышки являются симптомом назревших противоречий между возросшими потребностями ребенка и возможностями его действий с предметами, противоречий между новыми потребностями и прежними отношениями со взрослыми, когда активность ребенка прямо опосредовалась деятельностью взрослого. **Эти противоречия разрешаются через возникновение собственно речевого общения со взрослыми и новых отношений с ними.** Отношения ребенка и взрослого становятся предметно опосредствованными; возникает новое отношение ребенка к миру – предметное отношение. Оно осуществляется ребенком не самостоятельно, а совместно со взрослыми и на основе речевого общения. **В процессе совместной предметной деятельности происходит *зарождение субъектности ребенка, развитие сознания собственной самости, начинается действительное одушевление само-бытия ребенка.***

С этой стадии начинает интенсивно оформляться сознание «Мы». **Именно в критической стадии лежит начало формирования такой структуры сознания как «Мы – Они».** Появляются страхи по поводу неожиданных впечатлений, подозрение к незнакомым взрослым, вообще – боязнь чужих, как противостоящих («Они»). Все это иногда приводит к инфантилизации поведения ребенка: нежелание спать отдельно, просьбы к взрослому взять на руки, требование, чтобы покормили из ложечки и т. п.

Ребенок в этом возрасте тянется к взрослому, льнет к нему. Иногда взрослому легче удовлетворить интерес ребенка к себе, чем найти ему какое-либо занятие или отослать играть одного, особенно если это предложение вызывает у ребенка обиду. Но практиковать такое поведение не следует. Интерес маленького ребенка к близкому человеку – это, с одной стороны, норма, а с другой – признак того, что ребенок неправильно развивается, что он еще не преодолел непосредственную связность со взрослым.

К концу критического периода ребенок должен располагать многими социальными навыками: привлечь и удержать внимание взрослого, вовлечь его в свои дела и занятия и т. п. **В кризисе младенчества складывается новая форма со-бытия**: если первоначально (в новорожденности) она была витально-

органической, затем (в младенчестве) – чувственно-практической, то теперь (на пороге раннего детства) складывается буквально родовое (кровнородственное) единство. **Носителем родового единства оказывается** не просто индивидуализированная телесность, а **телесность сознаваемая, психологическая, поведенчески со-организованная с жизнедеятельностью других** – родных и близких. В практике общественного воспитания детей этого возраста (с 1 года 2 мес.) рекомендуется выделять в новую возрастную группу. Воспитательный подход, вполне адекватный для первого года жизни, оказывается непригодным для детей старше года и вызывает у них сопротивление и капризы.

2.2. Раннее детство – синтез самости (1 год 3 мес. – 3,0 года)

Со-организованная жизнедеятельность взрослого и ребенка

Закономерности развития ребенка от полутора до трех лет во многом определяются характером и способом со-организаации его совместной жизнедеятельности со взрослым. Деятельность и роль взрослого в период раннего детства изменяются; в связи с возросшими возможностями ребенка взрослые все чаще привлекают его к самообслуживанию и другим целостным формам совместной жизни. Меняется роль взрослого в сфере отношений ребенка с предметами: взрослый передает ему общественно выработанные, специфически человеческие способы употребления тех или иных предметов. Взрослый все более и более выступает теперь уже не только со стороны удовлетворения основных потребностей, но главным образом как ***носитель общественного опыта действий с предметами***, которыми овладевает ребенок, и как организатор, руководитель его ориентировки во все расширяющемся жизненном пространстве.

Со-бытие взрослого и ребенка в раннем детстве – это их совместная, со-организованная жизнедеятельность, опосредствованная предметными действиями (действиями – теперь уже по логике предмета). Л. Ф. Обухова отмечает, что социальная ситуация развития в раннем детстве выражена в схеме: ***«ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый»***.[95] Основные интересы ребенка переносятся в область овладения способами действия с предметами. В этот период у него формируется множество орудийных и предметно-практических действий. Взрослый приобретает роль наставника, сотрудника и помощника в

овладении ребенком предметными действиями. Непосредственно-эмоциональные связи и отношения ребенка и взрослого преобразуются в предметно опосредствованные.

Освоение предмета, овладение предметным действием происходит в ходе подражания действиям взрослого с этим предметом. Именно в этом периоде впервые возникает задача обучения ребенка способу действия с предметом со стороны взрослого и научения этому способу со стороны ребенка. **Одновременно с подражанием действию ребенок осуществляет рефлексию способа его употребления. Средством рефлексии выступает общение взрослого и ребенка с помощью речи.** Сопряженная работа этих механизмов обеспечивает усвоение предметных действий в раннем детстве.

Психологические механизмы освоения ребенком предметных действий в раннем детстве исследовал Д. Б. Эльконин.[96] Он установил, что и функция (назначение), и способ использования предмета задаются ребенку взрослым. В совместной деятельности взрослый передает ребенку общественно выработанные способы употребления предметов; в ней взрослые организуют действия ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом формирования этих действий. В этом процессе слиты воедино усвоение общественной функции предмета и способов оперирования с ним.

Для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится или *совместно со взрослым,* или ради выполнения поручения взрослого. Это означает, что смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий, – ***взрослый и совместные действия с ним***. При этом общий смысл может быть реализован только в том случае, если действие производится так, как показал взрослый. Именно на этой основе происходит своеобразная «ритуализация» порядка выполнения действий, в процессе которой устанавливается их соответствие некоторому образцу.

Ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности производимого действия только тогда, когда оно освоено (ребенок владеет им в самостоятельной деятельности), т. е. когда образец действия ребенком уже построен. На всех этапах его формирования ребенок постоянно строит этот образец, а так как носитель образца – взрослый, то и **сам процесс формирования образца действий для ребенка имеет смысл его отношений со взрослым**. Даже на последнем этапе освоения действия, когда кажется, что ребенок ориентирует отдельные операции на те или иные физические свойства предмета, в действительности

ориентация опосредствована отношением со взрослым.

Таким образом, процесс овладения предметным действием неразрывно связан с построением самим ребенком образа этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает взрослый. И именно этим формирование предметных действий отличается от других видов действий – функциональных, результативных, игровых.

Д. Б. Эльконин установил, что формирование *игровых действий* составляет особую линию развития в раннем детстве. Эти действия отличаются от действий с предметами тем, что не требуют таких устойчивых и однозначных операций, как орудийные действия. Первоначально игрушка выступает для ребенка как предмет, лишь постепенно она становится для него собственно игрушкой – предметом, изображающим «настоящие» предметы и порождающим игровые ситуации.

В усвоении предметных действий важная роль принадлежит *речи*. С помощью слова взрослый привлекает внимание ребенка к предмету, направляет и организует его действия, определяет их содержание. Речь выступает в качестве носителя опыта действий: в ней опыт закреплен и через нее передается.

В сотрудничестве со взрослым происходит усвоение ребенком активной речи. Исследования, проведенные М. Г. Елагиной (под руководством М. И. Лисиной), показали, что процесс формирования употребления (использования) слов ребенком происходит в следующей последовательности: надо обратиться к взрослому; надо обратиться к взрослому посредством слова; надо обратиться к взрослому посредством определенного слова. На последнем этапе ребенок активно ищет и создает ту артикуляционно-произносительную (фонетическую) форму, которая является образцом используемого слова.[97]

Таким образом, **общение выступает в раннем детстве как средство осуществления предметных действий, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов**. В общении по поводу совместной со-организованной жизнедеятельности со взрослым формируется и сама активная речь ребенка. Автор одной из наиболее значительных работ в области усвоения языка Р. Браун выделил в языковом развитии пять стадий. Для первой стадии характерны двухсоставные предложения (так называемая телеграфная речь), включающие существительные, глаголы и прилагательные. На второй стадии дети строят более длинные высказывания с использованием правил словоизменения. Они способны образовать формы прошедшего времени глаголов и множественного числа

существительных. На третьей – дети научаются видоизменять простое предложение: образуют отрицательные и повелительные предложения, задают общие вопросы, осваивают действительные и страдательные обороты. На 4-й и 5-й стадиях дети научаются пользоваться придаточными предложениями, в том числе сложносочиненными и сложноподчиненными.

В раннем детстве ребенок уже хорошо владеет синтаксисом языка. Одновременно с усвоением лексического и синтаксического аспектов языка дети овладевают его прагматикой, т. е. социальной функцией языка. **Они узнают, что речь отражает социальный статус людей, роли, ценности и т. д., и начинают понимать, что конкретные слова, тон, громкость, которыми они произносятся, синтаксис и форма обращения зависят от тех отношений, которые существуют между беседующими людьми.**[98]

Основные достижения ребенка в раннем детстве

Стадия раннего детства – стабильная в психическом развитии ребенка. **На протяжении длительного времени, прилагая огромные усилия, ребенок достигает взаимопонимания со взрослыми.** Начинается период интенсивного развития субъектности ребенка. В раннем детстве чрезвычайно быстро развивается познавательная и двигательная активность детей. Ребенок вошел в мир предметов и действий с ними, большую часть своего времени он проводит за изучением окружающего его мира, в упражнениях по выполнению простых двигательных навыков. Он способен контролировать движение собственного тела: управлять им при ходьбе, подъемах, сидении и беге.

Развитие ребенка в раннем детстве осуществляется в направлении все большей самостоятельности. На втором году жизни ребенок овладевает прямохождением; на третьем году – бегом. К концу периода ребенок может самостоятельно обслуживать себя: умываться, одеваться, есть и т. п. Он осваивает множество разнообразных действий, позволяющих ему самостоятельно действовать в сфере его практической жизни. Его поведение к концу раннего детства становится более независимым от поведения взрослого.

Достижения ребенка в раннем детстве огромны. Он осваивает большое количество ***предметных действий***, благодаря которым субъективно ощущает себя умелым и способным, самостоятельным в поведении. Предметные действия открывают такую грань в жизни ребенка, как его успешность или неуспешность в многообразии действий. **Складывается**

первичная самооценка ребенка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых быть «хорошим». В самооценке ребенка раннего детства почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на основе стремлений ребенка получить одобрение взрослого.

Идет интенсивное *познавательное развитие ребенка*. Развиваются его умственные способности: формируются целенаправленное восприятие, план представлений, наглядно-действенное мышление. Появляются первые формы предварительного обдумывания возможного маршрута передвижений. Для ребенка характерно интеллектуальное решение задач, т. е. такое решение, которое основано на анализе ребенком соотношения элементов ситуации, орудий (предметов) и путей достижения цели. На данном возрастном этапе у детей появляется способность к фантазированию. Ведущая роль в познании окружающего мира в раннем детстве принадлежит восприятию. По словам Л. С. Выготского, все психические процессы развиваются вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия.

Раннее детство – период формирования *наглядно-действенного* и первичных форм *наглядно-образного мышления*. В процессе предметных манипуляций выделяются отдельные интеллектуальные операции и постепенно превращаются в особую деятельность мышления: **с предмета «снимается» способ (логика) его употребления и становится внутренней схемой мышления.** Благодаря речи у ребенка этого возраста существенно иное качество приобретает восприятие – оно становится обобщенным, предметно-категориальным и осмысленным. Воспринимаемые ребенком вещи приобретают определенное значение и общественное назначение.

В раннем детстве происходит становление первичного идеального, *внутреннего плана действий*, плана представлений. Обобщенные образы предметов, схемы преобразований предметов, интенсивное развитие речи создают основу для оформления особой внутренней жизни ребенка. Его поведение, действия опосредуются внутренними образами, представлениями о предмете, о будущем.

В этот период ребенок много и охотно говорит с близкими, другими взрослыми, сверстниками. Дети с удовольствием слушают речь других, рассказы, сказки. К трем годам дети хорошо понимают все, что говорят взрослые. **К окончанию раннего детства складываются основные структуры языка, активная речь ребенка.** Ребенок от автономного, аффективно окрашенного слова переходит к словам, имеющим предметную

отнесенность, несущим функциональную нагрузку, выражающим целые предложения, а потом – к членораздельной речи и речевой форме коммуникации. Ребенок начинает обращаться к взрослому с разными просьбами, расширяются функции общения; это ведет к обогащению речи ребенка. При этом пассивная речь в развитии опережает активную. В специальных исследованиях было установлено, что дети, способные произнести 10 слов, в среднем понимают 50 слов.[99]

К трем годам ребенок овладевает *лексикой, грамматикой, прагматикой языка*. В раннем детстве ребенок осуществляет ряд открытий в области языка: например, что каждый предмет имеет свое название, что слова в предложении связаны между собой. В этот период интенсивно обогащается словарный запас ребенка. **Речь превращается в основное средство общения ребенка со взрослыми и со сверстниками. Речь становится важнейшим средством организации и управления собственным поведением.** Она выступает основой для психического развития ребенка в этот период.

На третьем году жизни у ребенка возникает устойчивый *интерес к другим детям.* В круг его интересов входят **сверстники**. Возрастает активность ребенка вне дома, одновременно ослабевает сосредоточенность на членах семьи. К концу периода в репертуар поведения детей входят действия, адресованные сверстнику. Эти действия содержат приглашение к совместному совершению тех или иных действий, предложения нового вида игры. Положительные контакты со сверстниками создают у ребенка общий благоприятный эмоциональный настрой, он получает новые яркие впечатления. В совместных играх удовлетворяется его потребность в активности и развивается такое важное качество поведения, как инициативность. Ровесник открывает для ребенка новые возможности самопознания через сравнение себя с равным партнером.

Центральным новообразованием раннего детства является новая форма организации сознания – *«Я-действие»*. Благодаря речи ребенок выделяет себя из окружающего мира, осознает и выделяет свои собственные действия, отделяет их от действий взрослого. Возникает ***собственное действие*** – такое действие, к которому ребенок относится как к своему, им самим производимому. Это отчетливо обнаруживается в появлении личного местоимения «я», высказываний типа «Я сам». Феномен «Я сам» свидетельствует о выделении из единства «ребенок – взрослый» собственного Я. **Ребенок становится субъектом им самим осознаваемых действий.** «Возникновение личного

действия и сознания “я сам”, – пишет Д. Б. Эльконин, – представляют собой новообразования раннего детства, на основе которых происходит изменение ранее сложившихся отношений со взрослыми и возникновение новых отношений. Ребенок переходит на новый этап своего развития».[100]

Важным новообразованием субъектности ребенка, лежащим на границе кризиса раннего детства, является ***гордость за достижения*** (М. И. Лисина). Исследование этого новообразования было осуществлено в работе Т. В. Гуськовой и М. Г. Елагиной.[101] Ими установлено, что гордость за достижения интегрирует сложившееся у детей на протяжении раннего детства предметное отношение к действительности, отношение к взрослому как образцу, знаменует новое видение ребенком себя.

Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает действенную проекцию своего Я, которое может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить собственные достижения. Поэтому каждый результат деятельности становится для ребенка и утверждением его Я. **Подчиняя свою предметно-практическую активность культурной традиции, главным носителем которой является взрослый, ребенок преобразует свое отношение к нему – взрослый предстает как знаток и ценитель детских достижений.** Поэтому ребенок начинает с особым пристрастием воспринимать оценки, искать и требовать у взрослого признания своих достижений и тем самым утверждать себя.

Одобрение и похвала рождают у малыша **чувства гордости и собственного достоинства**. В свою очередь признание окружающих преобразует его чувства, испытываемые при достижении результата: **из радости и огорчения эти чувства превращаются в переживания успеха-неуспеха**. Предметный мир для ребенка становится не только миром практического действия, миром познания, но и сферой самореализации, сферой, где он пробует свои силы, возможности и утверждает себя. Новизна складывающегося видения и связанная с этим обостренность чувств составляют неотъемлемые моменты кризиса раннего детства.

2.3. Кризис раннего детства – становление самодействующего субъекта (2,5 года – 3,5 года)

Феноменология кризиса трех лет

Кризис раннего детства или кризис трех лет со стороны своих

симптомов или проявлений описан достаточно обстоятельно как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Из отечественных психологов одним из первых кризис трех лет описал Л. С. Выготский. Он отмечает, что в этот период «личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто сопровождают весь период».[102] Л. С. Выготский приводит описание таких симптомов кризиса трех лет.

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса, – ***негативизм***. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что ему предлагают взрослые. При этом ребенок не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. **это реакция *не на содержание действия, а на само предложение взрослых***.

Второй симптом кризиса трех лет – ***упрямство***. Упрямство ребенка проявляется в том, что **он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал**. Мотивом упрямства является принятое ребенком самостоятельное решение – он так сказал, он этого хочет.

Третий симптом кризиса – ***строптивость*** ребенка. Строптивость направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против существующего образа жизни; она выражается в своеобразном детском недовольстве, противоречии просьбам и требованиям взрослых, **проявляется в *стремлении настоять на собственном желании***.

Четвертый симптом кризиса трех лет – ***своеволие, своенравие***. Оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности: ***ребенок все хочет делать сам***. Он проявляет нетерпимое отношение к опеке взрослого, отказывается от его помощи.

Пятый симптом – ***протест-буря***; все в поведении ребенка начинает носить в ряде отдельных проявлений протестующий характер. Поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто он находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними.

Шестой симптом кризиса – ***обесценивание***; ребенок старается обесценить игрушку, другие предметы, взрослых и сверстников. В его лексиконе появляются ругательные слова.

Седьмой симптом кризиса трех лет двойственен; в семье с единственным ребенком встречается **стремление *к деспотизму*** – взрослые должны делать то, что хочет ребенок. В семье с несколькими детьми чаще встречается **симптом *ревности*** к младшим или старшим братьям и сестрам.

Все перечисленные симптомы составляют первый пояс симптоматической картины или ***семизвездие кризиса трех лет***. К другим – вторичным – проявлениям кризиса трех лет психологи относят острую потребность ребенка в оценке взрослого, фантазирование с целью получения выгодного для себя результата; опережение реакции взрослого на свои действия в том случае, если они заслуживают порицания; демонстративное выражение чувств; избегание наказания с помощью вымысла; сопереживание настроению близких людей; острое переживание неуспеха в деятельности; зависимость от собственных фантазий; хвастовство несуществующими достижениями; фантазирование без всякой практической цели; фантастические мотивировки отказа взрослому; хитрость и изворотливость и т. п.

Психологи единодушны в мнении, что **кризис трех лет – при всей его типичности и общности – наиболее остро протекает при неблагополучных условиях воспитания ребенка**. При этом отмечается, что негативизм и упрямство носят избирательный характер, т. е. проявляются по отношению к определенным взрослым (как правило, близким) и не встречаются в отношении сверстников.[103]

Взрослые испытывают определенные трудности во взаимоотношениях с детьми этого возраста. **Многие формы протестующего поведения ребенка являются для них неожиданными и немотивированными.** Дети проявляют обидчивость или острую аффективную реакцию на замечание, порицание, критику. Нередко обычное предложение или просьба взрослых вызывает у ребенка неадекватно бурную эмоциональную реакцию; при этом видимых – наблюдаемых в самой ситуации – причин такого поведения нет. Известный французский психолог А. Валлон так описывает протекание кризиса трех лет: «К трехлетнему возрасту это слияние ребенка с окружающим неожиданно исчезает, и личность вступает в тот период, когда потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность приводит ребенка к целому ряду конфликтов. Прежде всего это противопоставление себя окружающим, часто совершенно негативное. В результате этого ребенок невольно оскорбляет окружающих людей только потому, что хочет испытать собственную независимость, ощутить собственное существование. В этих случаях единственной формой самоутверждения является сама победа. Побежденный более сильной волей другого лица или необходимостью, ребенок болезненно переживает умаление своего существа».[104]

Противоречие между «хочу» и «надо»

Причины кризиса развития в раннем детстве лежат в области отношений ребенка и взрослого. Возникающие на данном отрезке жизни упрямство, негативизм показывают, что во внутреннем мире ребенка произошли существенные изменения и прежние отношения со взрослыми в совместной жизнедеятельности противоречат новому уровню развития ребенка. Отношения, обеспечивающие проявление самостоятельности ребенка в совместной деятельности со взрослым в раннем возрасте, становятся стеснительными на пороге перехода к дошкольному детству. Наиболее остро данный кризис протекает в условиях ограничения самостоятельности ребенка со стороны взрослых.

Кризис трех лет представляет собой смену формы со-бытийности ребенка и взрослого, типичной для раннего детства. На основе успешного выполнения предметных действий у ребенка возникает стремление к самостоятельному их выполнению. Носителями образцов и способов действий, отношений между людьми остаются взрослые. Феномен «Я сам» знаменует распад совместных со-организованных форм жизнедеятельности ребенка и взрослого. **Ослабевает непосредственная слитность существования ребенка с жизнью и деятельностью взрослого, происходит его отделение от взрослого.**

В результате такого отделения взрослые как бы впервые возникают в мире детской жизни в своей отдельности и независимости. **Взрослые становятся образцом для ребенка не только объективно, но и субъективно** – перед ним впервые открывается мир жизни и деятельности взрослых людей. Возникает стремление к овладению этим вновь открытым миром, тенденция к осознанному участию в жизни взрослых. Блокирование этих тенденций и приводит к кризисным явлениям.

Кризис трех лет входит в состав ступени одушевления. На этой ступени развития ребенок все более становится субъектом своего жизненного пространства, а также субъектом своего внутреннего мира. Д. Б. Эльконин отмечает, что на переходе от раннего детства к дошкольному у ребенка **впервые возникает самостоятельная внутренняя жизнь, происходит отделение побуждений к действиям от самих действий, возникают и умножаются собственные желания** («Я хочу»). Впервые на этой основе возникают возможности соподчинения желаний (мотивов) и борьбы между ними (борьба мотивов). Дети переходят от желаний, направленных на предметы наглядной, непосредственно воспринимаемой ситуации, к желаниям, направленным на предметы внутреннего плана, плана представлений.[105]

Л. И. Божович указывала, что за внутренней борьбой желаний

ребенка лежат его отношения со взрослыми. **Причины кризиса трех лет кроются в столкновении (внутри ребенка!) потребности действовать самому и потребности соответствовать требованиям взрослого, противоречие между «*хочу*» и «*надо*».** «Наличие одновременно существующих сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внутренний конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь. Уже на этом этапе развития противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед необходимостью выбора, вызывает противоположные эмоциональные переживания, создает амбивалентное отношение к взрослым и определяет противоречивость его поведения».[106]

В три года впервые противоречие развития, которое ранее фиксировалось лишь внутри со-бытия, теперь оказывается *внутри субъективности ребенка*. Если в один год ребенок эмансипируется от непосредственной, чувственно-практической связи со взрослым, противоречит ему, то **теперь *он противоречит и себе***. Опыт самостоятельности, инициативности, собственных намерений приводит к возникновению знаменитого **«Я сам»**, выступающего основой независимого поведения и самоутверждения ребенка. Но одновременно пока еще отсутствует опыт соподчинения собственных желаний, выбора предмета действий, принятия обоснованного решения. Несформированность волевой регуляции поведения приводит буквально к ступорозному состоянию: ребенка можно довести до истерики, когда он на предложение взрослого пойти гулять отвечает отказом, а на следующее за этим согласие с ним требует пойти гулять и т. д.

Взрослые воспринимают это как абсолютное упрямство, однако это скорее невыносимое бремя самостоятельности, разрыв между «Я сам» и «Мы вместе». Это именно ***внутреннее противоречие*** субъективности ребенка, которое вовне часто **обнаруживается как конфликт**. Однако их необходимо различать: конфликт между ребенком и другими и противоречие внутреннего мира человека. Данное обстоятельство нужно иметь в виду и на будущее – **противоречие, обеспечивающее развитие, ищет, как правило, позитивных решений; конфликт отношений, как правило, приводит к разрушению со-бытия, деформирует тем самым норму развития**. Л. И. Божович отмечала, что дети уже в конце второго года относительно легко преодолевают внутренний конфликт, но после трех лет он часто выливается в тяжкие формы упрямства и негативизма; это создает

извращенное отношение к требуемым нормам поведения и извращенным взаимоотношениям со взрослыми.[107]

Следовательно, в кризисе раннего детства опыт самостоятельности, практического освоения своих действий, своей самости, высшим выражением которого является «Я сам», приходит в столкновение, в противоречие (внутри субъективности) с мощной потребностью единства, сродства, жаждой «Мы». Известны, например, многочисленные факты протеста ребенка против всего, что разрушает единство: несогласие даже с минимально отрицательной оценкой, приписывание своих отрицательных черт другому – сверстнику, выдуманному герою, литературному персонажу и т. д.

Примечательно, что на фоне практически действенной эмансипации резко нарастает процесс эмоционально-душевного, инициативно-приязненного отождествления ребенка с близкими взрослыми. Уже в четыре года обычно отмечается повышенная нежность, любовь, сочувствие, желание быть помощником для родителей. Появляется ревность к близкому другому – родителю, брату, сестре, родственнику. Из многочисленных феноменов этого периода развития следует отметить комплиментарность ребенка: «Какая ты у меня красивая!», «Какой ты у меня сильный!» и т. п.

Такую же внутреннюю противоречивость испытывает и взрослый – частично от незнания закономерностей развития ребенка в этом возрасте, частично от отсутствия адекватных средств построения новых отношений, своеобразной **психологической неготовности взрослого к новому образу совместной жизни**. Так, проявления нежности, любви ребенка столь самоценны, что взрослый с радостью ей отвечает, однако любовь ребенка, притязание на полноту обладания взрослым часто становится деспотичным. Оборвать все это – значит разрушить эмоционально-душевное единство; пойти на поводу у ребенка – значит воспитать «маменькиного сынка», избалованного ребенка, лишить его нормальных условий перехода из раннего в дошкольное детство.

Центральным направлением в преодолении кризиса трех лет является реализация осмысленной программы целенаправленного обособления со стороны взрослого. Программа включает в себя такие формы поведения взрослого, как игнорирование ревности ребенка (существуют и другие), настаивание на праве родителей принадлежать друг другу, праве иметь свою жизнь, отдельную от ребенка; подчеркивание неправомерности действий ребенка: «Ты еще маленький!», «Ты неправ, ты этого не знаешь!»; запрет вмешиваться в разговор взрослых, блокирование агрессии к другому.

Ограничения и запреты должны открывать ребенку объемность и сложность взрослой жизни. **Культурно и социально нормированная форма обособления взрослого от ребенка – отдание его в детский сад.** В дошкольных учреждениях для ребенка имеется гораздо больше возможностей для самостоятельной деятельности, а отношения ребенка со взрослыми и другими детьми строятся на других основаниях, нежели в семье.

Программа обособления взрослого по своему психологическому смыслу заключается в помещении между собой и ребенком образцов, правил, норм, требований социальной жизни, образцов взрослого поведения. Можно увидеть аналогию такой программы обособления (ее своеобразное повторение) в программе «ухода – прихода», реализуемой взрослым в кризисе новорожденности. Различие заключается в том, что в кризисе раннего детства в качестве предметных замещений выступают образцы, правила, запреты из социальной жизни людей.

Культурно найденной и закрепленной формой преодоления кризиса перехода ребенка от раннего детства к дошкольному является сюжетно-ролевая игра. По выражению Д. Б. Эльконина, взрослые «выталкивают» ребенка из возможного семейного симбиоза, из сложного и еще недоступного ребенку социального сообщества в игру. **В игре противоречия изжившей себя формы со-бытия и находят свое разрешение.**

Л. И. Божович отмечала, что потребность детей участвовать в жизни взрослых, действовать по их образцу проявляется в желании воспроизводить не только отдельные действия взрослого (это уже было в раннем детстве), но и подражать всем сложным формам его деятельности, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми, т. е. всему образу жизни взрослых людей. Однако реально ребенок еще неспособен осуществить свое желание. Это возможно только в игре. В игре ребенок воспроизводит разнообразные ситуации из жизни взрослых, берет на себя роль взрослого и в воображаемом плане осуществляет его поведение и деятельность. Игра дает возможность ребенку реализовать то желание, которое в действительности он осуществить еще не может.

Игра – особая форма совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого, символическое воспроизводство полноты их со-бытия. В этой форме ребенок сразу же, счастливым образом оказывается и самостоятельным (сам действует) и тесно связанным с миром других, с социальным миром взрослых (действует как взрослый). В этом смысле **игра**

всегда социально ориентирована – она является игрой для Другого и в Другого. Вместе с тем в игре ребенок впервые «учится» своему Я (познает себя), как он раньше «учился» своему телу (овладевал физическими действиями). Здесь же впервые зарождается специфическая форма сознания «Мы – Ты», в которой ребенок впервые выделяет себя из социального окружения.

2.4. Дошкольное детство – синтез субъекта собственных действий (3,0 года – 6,5 лет)

Игра как основа построения новой формы со-бытийности

Дошкольное детство характеризуется построением новой формы со-бытийности ребенка и взрослого. Складывание и развитие новой совместности взрослого и ребенка в дошкольном возрасте определяет закономерности и результаты психического развития детей.

К концу раннего детства происходит распад со-организованных предметных действий ребенка и взрослого. В этот период у ребенка еще нет отчетливого понимания роли взрослого и его влияния, нет понимания и самого себя. Поэтому нет и правил поведения, а есть лишь конкретная ситуация общения в процессе осуществления различных форм совместной жизнедеятельности со взрослым, в которой он выступает центральным звеном, а ребенок выполняет то, что требуется ситуацией. Нет и проблемы послушания, обдумывания «сделать или не сделать», борьбы мотивов. Ребенок действует непосредственно, т. е. между ситуацией и действием нет промежуточных мотивационных звеньев.

Уже на рубеже раннего и дошкольного возраста (в кризисе трех лет) положение кардинально меняется. С этого времени поведение ребенка опосредствуется образом действий взрослого. Взрослые, их отношения к предметам и друг к другу опосредствуют отношения ребенка к предметам и к другим людям. Ребенок теперь не только видит отношения взрослых к предметам и друг к другу, но и хочет действовать, как они («как большой»). **Невозможность действовать как взрослый в реальном плане, невозможность реализовать желание в самостоятельном социальном поведении обусловливает появление деятельности в плане воображения. Так возникает игра.**

Заслуга культурно-исторического и психологического анализа детской игры в отечественной психологии принадлежит

Д. Б. Эльконину.[108] В структуре игры он выделил следующие компоненты: **1) роль, которую берут на себя дети, 2) игровые действия, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними, 3) игровое употребление предметов, при котором реальные функции предмета замещены игровыми, 4) реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры**.

Центральным моментом, объединяющим все остальные стороны игры, является роль, которую берет на себя ребенок. Именно **роль и органически связанные с ней действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры.** Ролевая игра особенно чувствительна к сфере человеческой деятельности, труда и отношений между людьми. Поэтому основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, является воспроизведение именно этой стороны действительности.

Образцами поведения для ребенка служат прежде всего сами взрослые – их поступки, взаимоотношения. Он склонен подражать, перенимать их манеры, заимствовать у них оценку людей, событий, вещей. Ребенок знакомится с жизнью взрослых многими путями – наблюдая их труд, слушая рассказы, стихи, сказки. В качестве образца для него выступает поведение тех людей, которые вызывают любовь, уважение и одобрение окружающих. **Образцом для ребенка может служить также и поведение сверстников, одобряемых и пользующихся популярностью в детской группе.** Ребенок подражает как формам поведения, которые являются полезными для окружающих, так и неодобряемому, но эмоционально запоминающемуся поведению взрослых (распитие спиртного, курение, сквернословие и т. п.).

Между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности.

В игре различают сюжет и содержание. ***Сюжет игры – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре.*** Сюжеты игр чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в

зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, вместе с расширением его кругозора.

Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражена мера проникновения ребенка в деятельность взрослых людей. Игра может отражать внешнюю сторону человеческой деятельности – только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям, или общественный смысл человеческого труда.

Сюжет и содержание игры отчетливо проявляют социальную природу игровой деятельности детей. **Игра социальна по своей природе, по своему происхождению**; она возникает на определенном этапе развития человеческого общества, когда стало невозможным прямое участие детей в труде взрослых. В этнографических описаниях приводятся свидетельства прямой зависимости содержания детских игр от богатства, разнообразия и привлекательности взрослой жизни, отражаемой в игре.

Игра в период дошкольного детства претерпевает существенные изменения. Одно из серьезных исследований ее развития в дошкольном периоде проведено Е. Е. Кравцовой.[109] На основе литературных данных и собственных исследований она выделила три генетически преемственные формы игры: **режиссерскую, сюжетную и игры по правилам**.

Первая форма, с которой начинается развитие игры, – ***режиссерская игра***. В режиссерской игре ребенок не принимает на себя никакой роли, а управляет игрушкой, действует через нее. Например, ребенок играет кубиком как машиной: возит ее по столу, гудит, как машина, разговаривает за тот или иной персонаж. Режиссерская игра вторично появляется в конце дошкольного детства – ее предметом становится организация совместной игровой деятельности (распределение ролей, руководство ходом игры и т. п.). Коллективная режиссерская игра зачастую включает в себя элементы продуктивных видов деятельности – конструирования, рисования и т. д.

В ***сюжетной игре*** ребенок принимает на себя роль, в которой отражает взаимоотношения между людьми. В сюжетно-ролевой игре ребенок в особых, воображаемых ситуациях самостоятельно воспроизводит фрагменты или стороны взрослой жизни, общественные и трудовые функции взрослых, отображает жизнь и труд взрослых людей. Развитие сюжетно-ролевой игры идет от индивидуальной игры к играм вдвоем со сверстником и в последующем к развернутой коллективной игре со многими

взаимосвязанными ролями и сюжетными линиями.

Игры по правилам характерны для старших дошкольников. В них дети учатся подчиняться правилу, которое приобретает для них внутренний смысл. Дети педантично следят за точностью воспроизведения их содержания, за порядком их следования. Здесь в игру уже включаются элементы учебной деятельности (овладение принципом игры, освоение ее правил и т. п.).

В дошкольном детстве складываются также типы деятельности, которые различаются не только по содержанию, но и ***по способу присутствия в них взрослого***. Во-первых, это разнообразные формы **творческой продуктивной деятельности** – рисование, лепка, конструирование, аппликация. В отличие от со-организации предметных действий, в которой дети и взрослые устанавливают связи между целями, средствами и результатами, **в продуктивной деятельности перед ребенком выступает соотношение собственного замысла и его исполнения**. В этих видах деятельности существует особое отношение мысли и действия: появляется возможность идти от замысла к его воплощению, от мысли к ситуации.

Во-вторых, ***организованные занятия***, в которых взрослый руководит деятельностью ребенка через смысл предлагаемых заданий и их оценку. Взрослый присутствует здесь как человек, который может предложить нечто интересное по замыслу для выполнения, помочь в работе и оценить получившееся. В-третьих, деятельность, связанная с выполнением разнообразных ***режимных моментов***, в которой отношения ребенка и взрослого даны в непосредственной форме.

Дифференциация этих типов деятельности происходит постепенно; в самом начале дошкольного возраста все они довольно близки друг к другу. Развитие отношений между взрослым и ребенком во всех указанных типах деятельности приводит к концу дошкольного периода к выделению и осознанию ребенком ***специфических функций взрослого и собственных специфических обязанностей***. Появляется осознание роли учителя, его общественной функции – учить детей, осознание своей общественной функции – учиться. На этой основе возникает само желание учиться.

Особую логику развития в дошкольном возрасте имеет общение ребенка и взрослого. М. И. Лисина установила, что при нормальном развитии на протяжении дошкольного возраста сменяются ***три формы общения ребенка и взрослого***, для каждой из которых характерно специфическое содержание. В младшем дошкольном возрасте, как и в раннем детстве, основной выступает ***ситуативно-деловая*** форма общения. Ребенок

воспринимает взрослого как партнера по совместной деятельности и игре и выделяет прежде всего его деловые качества. Примерно к пяти годам складывается ***внеситуативно-познавательная*** форма, в которой ведущее положение занимают познавательные мотивы общения. Взрослый в глазах ребенка приобретает новое качество – он становится источником новых знаний и представлений о мире.

Высшее достижение коммуникативной деятельности в дошкольном детстве – ***внеситуативно-личностная*** **форма общения**, которая складывается к концу дошкольного возраста. Интересы старших дошкольников уже не ограничиваются окружающими предметами и явлениями, но распространяются на мир людей, их поступки, человеческие качества, отношения. Отличительной особенностью общения на этом этапе становится стремление к взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми, потребность в них.[110]

Значительно расширяется круг жизненных отношений ребенка – он выходит за пределы узкосемейных связей. Ребенок знакомится с жизнью и деятельностью других людей, ему становятся доступными не только предметы, с которыми он сталкивается непосредственно, – все большее место в его жизни занимают предметы, люди, отношения, с которыми он знакомится по рассказам взрослых, по читаемым ему книгам, по телевизионным передачам.

Важное место в жизни дошкольника занимают **сверстники**. Симпатии к другим детям, возникающие в раннем детстве, переходят у дошкольника в потребность в общении со сверстниками. Развивается эта потребность на основе совместной деятельности детей в играх, занятиях, конструировании, обслуживании себя и т. п. В условиях общественного воспитания, взаимодействия с другими детьми, складывается ***детское сообщество***. В этом сообществе, в совместных играх и занятиях с другими ребенок приобретает навыки поведения в коллективе, учится взаимопониманию, сотрудничеству, умению встать на позицию другого, взаимопомощи; складывается новая форма сознания: «Я – источник действий, желаний, стремлений».

Основные результаты развития субъектности ребенка на ступени одушевления

Период дошкольного детства – это период спокойного и благополучного развития ребенка. Кризис трех лет и связанные с ним трудности во взаимоотношениях ребенка и взрослого миновали. Ребенок вступил в стадию, в которой правят законы

игры. Типичный дошкольник – это играющий ребенок, проводящий основную часть своего времени в игре. Ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни, теснейшим образом связанной и координированной с внешней деятельностью.

Существенные изменения претерпевает ***телесность*** ребенка. В эти годы начинается заметное накопление мышечной силы, увеличивается выносливость, растет подвижность. Дошкольный возраст – это период многообразного проявления двигательной активности ребенка. Игровая и другие виды деятельности требуют от ребенка все более совершенных движений, большей точности и их координации. Перед ребенком стоит задача по овладению новыми движениями. Происходит развитие нервной системы, анатомическое и функциональное созревание мозга. Возросшие возможности составляют благоприятную основу полноценного общего психического развития ребенка.

В сюжетной игре ребенок принимает на себя те роли, которые так или иначе соответствуют некоторым общественно-трудовым функциям взрослых людей, и вносит в свою игру нормы отношений, связанных с этими функциями. В процессе игры происходит воспроизведение этих отношений: **ребенок *начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности,* в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое.** Он обнаруживает при этом, что сами отношения имеют иерархическую структуру соподчинения, управления и исполнения.

Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок начинает различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной. Он открывает у себя наличие ***переживаний*** и начинает осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему возникают новые отношения к самому себе. Эти переживания обобщаются и на их основе формируются ***чувства***. На ступени одушевления происходит также интенсивное усвоение первичных **этических норм** поведения и формирование связанных с ними ***моральных переживаний***.

Принятие детьми дошкольного возраста этических норм и формирование моральных чувств – часть общего процесса активного вхождения ребенка в жизнь взрослых людей, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков.

Появление чувства долга, связанное с выполнением моральных правил во взаимоотношениях с другими людьми (взрослыми, сверстниками, младшими), и формирование долга в качестве мотива деятельности имеют важнейшее значение для перехода к обязательному школьному обучению.

Новые отношения между ребенком и взрослым, при которых образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служат основой формирования такой способности ребенка дошкольного возраста, как ***произвольность поведения***. Соподчинение мотивов, характерное для детей этого возраста, есть выражение столкновения между тенденцией к непосредственному действию и стремлением действовать по образцу, в соответствии с требованием взрослого. **Формирование произвольных действий и поступков знаменует собой процесс возникновения нового типа поведения, который в полном смысле может быть назван *субъектным*.**

С этой точки зрения дошкольный возраст может быть понят как период интенсивного освоения примеров взрослой жизни (норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений людей) и ***формирования механизмов собственно субъектного поведения***. Управление своим поведением становится предметом осознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого – определение своего места в системе отношений с другими людьми. Формирование сознания ребенка неразрывно связано со становлением произвольности в управлении собственным поведением.

В дошкольном детстве формируется ***характер*** **ребенка** в совокупности его отношений к различным сторонам жизни: к деятельности, к другим, к себе, к предметам и вещам. В формировании характера решающая роль принадлежит взрослым, их собственное поведение и оценки, которые они дают поведению детей. У дошкольников формируются **общие и специальные *способности***: музыкальные, художественные, танцевальные и т. п.

В дошкольном возрасте существенные изменения происходят в познавательной деятельности ребенка. Наиболее интенсивно развивается ***воображение***, основой развития которого выступает игровая деятельность. Действие, воспроизводимое в игре, и фактические его операции сами по себе являются реальными. Однако здесь наблюдается несовпадение содержания действия (например, «скакать на лошади») и его операций (например, «управлять палкой»). Это несовпадение приводит к тому, что ребенок выполняет игровое действие в воображаемой ситуации –

лишь тогда с палочкой можно поступать так, как поступают с лошадью.

Игровое действие порождает процесс воображения. Принятие на себя роли взрослого, создание игровой ситуации, следование сюжету игры способствуют развитию творческого воображения. По образному выражению Ж. Пиаже, ребенок-дошкольник живет одновременно как бы в двух мирах – игры и действительности. При этом **сфера игры для ребенка не менее, если не более реальна, чем сфера действительности.**

Получает развитие ***наглядно-образное мышление***. С его помощью ребенок осуществляет решение задач в уме, без участия практических действий, посредством оперирования образами и представлениями. К концу дошкольного детства складывается новая, более высокая форма наглядно-образного мышления – ***наглядно-схематическое мышление***. В этой форме ребенок оперирует не только образами и представлениями предметов, но и связями и отношениями между ними. **Произвольными и управляемыми становятся процессы восприятия, памяти, внимания**.

Дошкольник стремится по-своему классифицировать предметы и явления, найти в них общие признаки и выявить различия. Систематизация представлений, отнесение их к определенным категориям, осмысление общности и различий представляют собой те новые интеллектуальные задачи, которые стремится решить ребенок. Дети порой строят свои собственные «теории» происхождения и связи явлений. Возникают начальные общие представления о природных и общественных явлениях, **формируется прообраз мировоззрения**.

Изменение образа жизни ребенка, формирование новых отношений со взрослыми и сверстниками, появление новых видов деятельности и увлечений приводит к дальнейшему развитию речи дошкольников. Возникают новые задачи общения, заключающиеся в передаче другому (сверстнику, взрослому) своих впечатлений, переживаний, замыслов.

Появляется новая форма речи – *сообщение в виде монолога*, рассказа о пережитом и виденном, о замысле игры, о прослушанном рассказе, о взаимоотношениях со сверстниками. В совместной игре возникает необходимость договориться об общем замысле, о распределении ролей и контроле за выполнением правил. Запас слов быстро нарастает, дети употребляют слова в самых разнообразных грамматических формах и сочетаниях. В дошкольном возрасте **формируется новая функция речи – планирование и регулирование собственной деятельности**.

Многие исследователи отмечают в развитии ребенка-дошкольника наступление так называемого ***периода вопросов***. Детей этого возраста называют «почемучками». Вопросы, которые задают дети, чрезвычайно разнообразны и охватывают все области знаний о мире, природе, обществе, человеке. **Сотрудничество со взрослыми приобретает новую форму – форму интеллектуального сотрудничества**; оно сменяет совместную практическую жизнедеятельность ребенка и взрослого.

К концу дошкольного возраста у детей формируется **самооценка**, содержание которой – качество умений, связанных с выполнением предметно-практических действий, и моральные свойства, связанные с подчинением или неподчинением правилам поведения. Не менее важное значение имеет открытие и осмысление ребенком своих собственных переживаний и осмысленная ориентировка в них. Ребенок теперь не просто радуется, обижается, сердится, но и говорит: «Я рад», «Мне было обидно», т. е. он знает, какие именно переживания он испытывает. **Самооценка и осознание своих переживаний составляют важные стороны самосознания ребенка, которое формируется к концу ступени одушевления в качестве основного новообразования.**

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Мише (1 год 3 мес.) еще трудно даются слова, и он часто прибегает к жестам. Мать, поняв, что он хочет, тут же выполняет его желание. Правильно ли поступает мама? Приведите психологическое обоснование правильного поведения взрослого в подобных ситуациях.

2. Замечено, что в закрытых детских учреждениях, несмотря на достаточно хороший уход, дети первых лет жизни плохо прибавляют в весе, поздно начинают ходить, много болеют и отстают в общем психическом развитии от воспитывающихся в семье детей. Укажите причины возникновения подобных явлений. Возможно ли предотвращение отставания в развитии у детей в закрытых учреждениях? Какие условия необходимо создать для этого?

3. Исследователи отмечают, что если глухонемых детей начинать обучать речи после трех лет, то возникает отставание во многих видах деятельности и в развитии психических процессов: не возникает сюжетно-ролевая игра, задерживается развитие

восприятия, памяти, мышления. В чем психологическая причина подобного явления?

4. Педагоги считают, что у детей раннего возраста не должно быть большого разнообразия игрушек. Как психологически можно обосновать такое мнение? Какова в целом роль игрушки в развитии ребенка раннего возраста?

5. «Я тоже хочу варить кашу», – говорит трехлетняя Нина, наблюдая, как мама варит кашу. «Ты еще маленькая, – отвечает мама, – кашу варят только взрослые». «Я хочу», – настаивает девочка. Наконец мама не выдерживает: «Не мешай мне, иди играть». С каким явлением в развитии ребенка связано поведение Нины? Дайте психологическую оценку поведения матери девочки. Какова должна быть принципиальная позиция взрослого в такого рода ситуациях?

6. Известно, что игры дошкольников по содержанию, структуре и организации с возрастом изменяются. Выявлено, что некоторые дети старшего дошкольного возраста, недавно поступившие в детский сад, играют порой более примитивно, чем младшие по возрасту дети, которые давно посещают детский сад. Дайте психологическое обоснование этого факта и сделайте педагогические выводы.

7. Алеша забросил мячик на шкаф и пытается безуспешно его достать. Мама предлагает ему подумать, как можно достать мячик. Алеша отвечает: «Не надо думать, надо доставать!» Определите примерный возраст мальчика. Особенности какого вида мышления проявляются в данной ситуации?

8. Известно, что в развитии ребенка большую роль играет пример родителей, которым дети подражают. Почему у трудолюбивых родителей иногда вырастают ленивые дети? Назовите возможные причины.

Темы реферативных и курсовых работ

Психологические особенности кризиса одного года.
Развитие предметных действий в раннем детстве.
Развитие мышления и речи в раннем детстве.
Психологические особенности кризиса трех лет.
Генезис и развитие детской игры.
Развитие субъектности в дошкольном возрасте.
Самосознание и самооценка в дошкольном возрасте.
Произвольность поведения и воля у дошкольников.
Общение и взаимодействие дошкольников со сверстниками.
Эмоции и чувства дошкольника.
Развитие воображения в детском возрасте.

Психологические предпосылки готовности ребенка к обучению в школе.

Рекомендуемая литература

Основная

Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5.

Божович Л. И. Этапы формирования личности. М.; Воронеж, 1995.

Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1.

Запорожец А. В. Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. М., 1986.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М., 1997.

Смирнова Е. О. Психология ребенка. М., 1997.

Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

Дополнительная

Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М., 1995.

Гуськова Т. В. Психологический анализ симптоматики кризиса 3 лет // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. № 1.

Елагина М. Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем детстве // Вопросы психологии. 1974. № 2.

Корчак Я. Как любить ребенка. М., 1990.

Менчинская Н. А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. М., 1996.

Новоселова С. Л. Родителям о детских играх и игрушках. М., 1992.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1994.

Пантина Н. С. Становление интеллекта в дошкольном возрасте. М., 1996.

Развитие личности ребенка. М., 1987.

Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982.

Эльконин Д. Б. Развитие личности ребенка-дошкольника // Избр. психол. тр. М., 1989.

Глава 3. Ступень персонализации

3.1. Кризис детства – становление личного поведения (5,5 лет – 7,5 лет)

Феноменология кризиса детства

Симптоматика кризиса детства (кризиса 7 лет) не так ярка и демонстративна в сравнении, скажем, с кризисом трех лет. Одним из первых в отечественной психологии кризис семи лет описал Л. С. Выготский. Он зафиксировал, что при переходе от дошкольного к отроческому периоду ребенок резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении. «Негативное содержание этого возраста, – пишет Л. С. Выготский, – проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.».[111] Основное, что отличает ребенка переходного возраста, состоит, согласно Л. С. Выготскому, ***в утрате им непосредственности и наивности.*** В поведении, в отношениях с окружающими ребенок становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

В качестве характерных симптомов кризиса семи лет Л. С. Выготский выделяет утрату детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, **вычурного, искусственного, манерного, натянутого поведения**. «Ребенок, – отмечает Л. С. Выготский, – начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута».[112]

Анализируя особенности кризиса семи лет, Д. Б. Эльконин отмечает, что к концу дошкольного возраста дети утрачивают ситуативность реакций. Если раньше ребенок поступал ситуативно, то теперь он уже предвидит, к чему могут привести его действия. Ребенок живет не только в ситуативном настоящем, но и в будущем. **Поведение ребенка становится более независимым от наличных воздействий среды, более *осознанным и произвольным*.**

Д. Б. Эльконин приводит такой пример. Отец научил сына-дошкольника играть в шашки. При этом ребенок все время проигрывал взрослому. Мальчик расстраивался, однако огорчение быстро проходило, и на следующий день сын снова подходил к отцу с шашками. С некоторого времени он перестал это делать.

Когда отец сам предложил сыграть партию в шашки, мальчик ответил, что он не хочет. Отвечая на расспросы отца, пояснил, что он лучше сыграет с соседским мальчиком, который младше его и хуже играет, т. е. он заранее переживает возможную неудачу и грядущие огорчения. Ориентация на возможные последствия своего поведения составляет один из признаков кризиса семи лет.

О наличии изменений в поведении дошкольника свидетельствует появление у детей ***дистанцирования от близких родных***, освобождение ребенка от семейных ритуалов и стереотипов. В отношениях с родными и близкими ребенок требует уважения к себе, у него формируется ***чувство собственного достоинства***. Детям не нравится, когда взрослые целуют их, ласкают, особенно на глазах других («я уже не маленький»). При этом ребенок продолжает глубоко любить своих родителей, внутренне тождественен с ними, но не стремится показывать это вовне. Ребенок не желает, чтобы его считали чьей-то собственностью.

В кризисе семи лет фиксируется ориентация ребенка на людей вне семьи, на внешние авторитеты: взрослых друзей семьи, педагога, воспитателя и т. д. К шести-семилетнему возрасту дети начинают осознавать свои реальные возможности, они считают себя еще не взрослыми, а именно детьми, которым, для того чтобы стать взрослыми, надо еще многому учиться. Если дошкольники считают себя уже большими и от них часто можно слышать «я уже большой», то на переходе от дошкольного к школьному детству дети часто говорят «я этого не умею», «я еще маленький».

Воспитатели детских садов отмечают, что дети подготовительных к школе групп начинают выбиваться из детсадовского распорядка жизни, тяготиться дошкольными видами деятельности, всем образом жизни в детском саду и стремятся к серьезным, неигровым видам деятельности. В этот период **у детей возникает потребность в такой деятельности, которая была бы в глазах людей значимой, важной, ценимой**. Появляется стремление учиться в школе, желание стать школьником; игры в школу становятся для детей важными и постоянными.

Ярким симптомом кризиса семи лет является феномен «горькой конфеты» (А. Н. Леонтьев): если за плохую работу ребенок оценивается положительно, то это его огорчает. Раньше незаслуженная похвала ребенка взрослым лишь смущала его, ставила в неловкое положение, но не огорчала. Негативное переживание незаслуженной награды свидетельствует о новом уровне его сознания, о понимании ребенком своих реальных

возможностей.

В современных психологических исследованиях был выделен **симптомокомплекс кризиса 7 лет, получивший название «чувство социальной компетентности».**[113] Данный симптомокомплекс характеризуется спроецированностью одновременно в три сферы отношений, конституирующих личность. ***Отношение к предметной действительности*** обнаруживает ориентацию ребенка на социально значимые действия и их строго регламентированные средства достижения. Кроме того, у ребенка увеличивается временной масштаб побуждений и действий и он становится способен к временной самоорганизации в направлении отсроченной цели. ***Отношение к другим людям*** четко проявляет детскую чувствительность к оценке своей социальной активности, а круг людей, оценки которых становятся важными для ребенка, существенно расширяется. ***Отношение к себе*** выражается в обостренном чувстве самоуважения ребенка, в переживании им своей значимости для других в качестве равноправного партнера.

Вступление ребенка в ответственную социальную жизнь

Центральным для понимания кризиса детства является изменение в сознании ребенка, а именно – ***становление его самосознания***. К шести годам ребенок все чаще обнаруживает обособление (несовпадение) своего Я от со-бытийного Мы. **Это несовпадение фиксируется в речи (Я, Ты, Вы, Они), обнаруживается внутри собственного представления о себе.** Такое несовпадение уже не может быть проиграно, **оно должно быть понято как выделенность из общности и определенность себя среди других**. С этого момента **ребенок начинает становиться личностью** – точкой самоопределения во многих общностях (сверстников, близких, знакомых и др.) и обособления от них. Начинается процесс уточнения границ Я внутри со-бытия; выделения ребенка из непосредственного семейного окружения, его выхода из привычных семейных «ритуалов», разрушения сложившихся «обычаев», расширения круга общения.

В конце дошкольного и в начале школьного возраста происходит отчетливо выраженное формирование новой ступени психологического развития – персонализации различных деятельностных структур субъектности, происходит превращение наиболее характерных для данного ребенка (и ценностно значимых для других) форм поведения в содержание его самосознания – его представлений о себе (образ Я, самооценка). Однако в реальной жизнедеятельности ребенок

все чаще сталкивается с лицами, сравнение с «эталонным» поведением которых обнаруживается для него как его самонедостаточность. Целостное Мы (предшествующего периода) оказывается вдруг расщепленным на множество персонажей, принадлежащим разным общностям (Он, Они, Вы, Ты, Я), отождествление с которыми в наличных формах поведения просто невозможно. К концу дошкольного возраста у ребенка впервые появляется представление о себе как члене общества.

Как отмечается в работе Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой, Н. И. Ганошенко, **психологическим содержанием происходящих в кризисе 7 лет личностных изменений является выделение в самосознании ребенка «социальной сущности его бытия»**. Это ставит ребенка перед необходимостью адекватного отражения социальной действительности, ориентации в ней и порождает процесс развертывания такого рода деятельности, в которой ребенок может реализовать свою общественную сущность – это **ролевое поведение, смысловое действие, реальный поступок**. Под реальным ролевым поведением понимается особая система социально одобряемых (соответствующих ожиданиям окружающих) действий ребенка в системе межличностных и общественных отношений.

Полученные в данном исследовании материалы о содержании развития ребенка в дошкольном возрасте и на этапе кризиса 7 лет позволили сделать авторам следующие выводы.

Основные изменения в личности ребенка с середины дошкольного возраста группируются в сфере его отношений с другими, и основной причиной этого является расширение социальных связей ребенка с миром, обогащение опыта его общения с близкими взрослыми за счет контактов с ровесниками и посторонними людьми. Социальная сфера жизни становится явной и значимой для ребенка, ставит его перед необходимостью адекватного отражения этой сферы. Собственно предметно-продуктивная деятельность утрачивает свое особое значение для ребенка, перестает быть той сферой, в которой он стремился утвердить себя.

Ребенок начинает оценивать себя не столько с позиции успешности в конкретном деле, сколько с точки зрения своей авторитетности среди других в связи с тем или иным достижением. Механизмом, обеспечивающим такого рода смещение акцентов в отношении ребенка к себе и к своим действиям, является смена формы общения с окружающими. Ближе к концу дошкольного возраста общение детей со взрослыми обретает внеситуативно-личностную форму, максимально приспособленную к процессу познания себя в новом

социальном качестве.

Оценки и мнения окружающих людей, касающихся не его деятельности, а его самого как личности, ориентируют дошкольника на восприятие и оценку окружающих в этом же качестве. Периферические области образа себя «заполняются» новыми представлениями о себе, проецируемыми ему извне партнерами по общению. Ближе к семи годам они смещаются в ядро образа себя, начинают переживаться ребенком как субъективно значимые, ложатся в основу его самоотношения и обеспечивают его саморегуляцию в социальных контактах.

Изменение содержания ядерных и периферических областей образа себя можно считать собственно моментом перелома, кризиса в ходе личностного развития ребенка. Это изменение не может осуществиться как акт интроспекции, самоанализа, а протекает с опорой на некую деятельность, в которую проецирует свое Я ребенок и в которой это Я может выступить объектом оценки других людей. Будучи интериоризированы ребенком, эти оценки начинают выступать критериями его собственной самооценки. Такого рода деятельностью в конце дошкольного возраста становится социальное поведение детей в ролевой форме.

Познание себя в социальном качестве в ходе осуществления ролевого поведения является наиболее адекватным. Именно в роли объективируется социальная цель, а принятие на себя роли означает заявку ребенка на определенную позицию в социуме, которая всегда в свернутом виде содержится в роли как особая цель.[114]

Нового уровня достигает подражание ребенка в этот период. Теперь – в отличие от неосознанного и невольного следования образцам жизни взрослого в дошкольном детстве – ***подражание становится сознательным***. Подражание, во-первых, осознается именно в качестве подражания, во-вторых, оно регулируется замыслом, в-третьих, оно становится систематическим.

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению

Способность различать себя и других в самосознании делает возможным **осознание себя и как субъекта действий, и как *субъекта в системе человеческих отношений***. У ребенка появляется осознание своего социального Я. Согласно Л. И. Божович, новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его **«внутренней позиции»**. Внутренняя позиция ребенка образуется в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через

структуру ранее сложившихся у него психологических особенностей, обобщаются им и складываются в особое личностное новообразование, характеризующее его личность в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к окружающим людям, к самому себе.

У детей появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это, как правило, ***реализуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности***. Иногда это стремление имеет и другое конкретное выражение: например, стремление выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то обязанности, стать помощниками в семье. Но психологическая сущность этих стремлений остается той же самой – дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности. Стремление ребенка занять позицию школьника («хочу в школу ходить», «хочу в школе учиться» и т. д.) свидетельствует о нормальном разрешении кризиса детства.

В контексте кризиса семи лет и его нормального разрешения должна быть рассмотрена **проблема психологической готовности детей к обучению в школе**. Эта проблема имеет в возрастной психологии давнюю традицию исследований и различные подходы к ее решению. По мнению Т. А. Нежновой, «вопрос готовности к школьному обучению – это в значительной мере вопрос социальной зрелости».[115] Поступая в школу, ребенок реально оказывается в центре новой социальной ситуации. Но эта новая ситуация должна быть понята и принята ребенком, стать его внутренней позицией. **Появление у ребенка внутренней позиции школьника свидетельствует о его готовности к школьному обучению.**

Внутренняя позиция школьника обнаруживается тогда, когда ребенок относится к поступлению или пребыванию в школе как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни, не мыслит себя вне школы или в отрыве от нее; проявляет особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий; отказывается от характерных для дошкольного детства ориентаций в плане деятельности и поведения; признает авторитет учителя.

К семи годам социальная сфера активности становится не

только источником отношения ребенка к себе, но и тем условием, которое обеспечивает мотивацию его учения в начале школьной жизни: **ребенок учится ради признания и одобрения значимых для него других**. Переживание собственной успешности в учебе как соответствия тому социальному статусу, на который претендует ребенок, видимо, и является главным показателем того, что он становится субъектом социальных отношений.

Продуктивный подход к анализу проблемы психологической готовности ребенка к школе предложен Е. Е. Кравцовой.[116] Исходными для анализа проблемы выступили представления о специфическом содержании, строении учебной деятельности и предпосылках ее осуществления, складывающихся у детей в переходном возрасте.

Структура учебной деятельности включает в себя *учебные задачи, учебные действия, контроль и оценку*. Специфика учебных задач состоит в том, что основным смыслом деятельности детей является освоение общих способов решения определенного класса предметно-практических задач; освоение общего способа осуществляется посредством учебных действий. В свою очередь – полноценная деятельность предполагает выполнение школьником контрольно-оценочных действий. При этом ориентация **на способ действия** (а не только на его результат) считается наиболее важной характеристикой учебной деятельности. **Принятие ребенком учебной задачи выступает в качестве важнейшего критерия готовности к школьному обучению.**

Предпосылки принятия учебной задачи, осуществления учебных действий, в том числе и контрольно-оценочных, лежат в особенностях общения ребенка как со взрослыми, так и с другими детьми. Было показано, что принятие ребенком учебной задачи возможно в случае, если он устанавливает особый тип общения со взрослым. Этот тип общения характеризуется ***высоким уровнем произвольности***: оно строится в опоре не только на непосредственную предметную ситуацию, но и на сознательно принимаемые задачи, правила, требования, т. е. с учетом определенного контекста.

Дети с высоким уровнем произвольности, развитым контекстным общением, видят условность позиции взрослого, понимают двойной смысл его вопросов, ищут способы правильного построения ответов. Дети с непосредственной формой поведения воспринимают только прямой, однозначный смысл вопросов; они не удерживают контекста общения, не понимают условности позиции взрослого и относятся к учителю примерно так же, как и к своей маме или воспитательнице

детского сада. Таким образом, **контекстное общение является той формой реализации отношения ребенка и взрослого, которая адекватна этапу принятия детьми учебной задачи**.

Характер общения ребенка со сверстниками также оказался тесно связанным с успешностью учения в школе, и прежде всего с его ориентацией на общий способ решения задачи. Хорошо подготовленные к школе дети обнаруживают высокий тип общения со сверстниками, который обозначается как «кооперативно-соревновательный». Существенные психологические характеристики кооперативно-соревновательного типа общения со сверстниками близки характеристикам контекстного общения со взрослым. В частности, в том и в другом случае ребенок впервые **начинает *видеть позицию партнера*** и удерживать ситуацию задачи в течение всей деятельности по ее решению. Способность ребенка оценивать ситуацию не только со своей точки зрения, а с учетом позиции других участников совместной деятельности является важным условием выделения и освоения общих способов решения задач.

Важным компонентом психологической готовности к обучению в школе является и отношение ребенка к самому себе, его самооценка. Новое отношение к себе на пороге школьного обучения характеризуется обобщенностью, опосредствованностью и большей объективностью. **Оно опирается на способность ребенка *видеть себя и свои поступки со стороны***. Действия контроля и оценки в учебной деятельности напрямую зависят от умения школьника учитывать позицию другого, от его способности взглянуть на свои действия глазами другого.

Особая ответственность в период кризиса 7 лет ложится на взрослого. Родители вдруг начинают обнаруживать разрывы в отношениях с собственным ребенком (в соответствии с нормальным стремлением ребенка к обособлению). Они уже не являются для ребенка абсолютным авторитетом, всезнающим и умеющим. **Именно поэтому Родитель не может быть Учителем, т. е. абсолютным, внешне противопоставленным образцом.**

Чтобы действительно благополучно пройти эту критическую стадию с позитивными приобретениями, сам взрослый должен перестроить свою программу поведения. Его основная задача заключается в том, чтобы обеспечить сотрудничество (отождествление) с ребенком в его чрезвычайно ответственном деле проникновения в действительность саму по себе, поддержать ребенка в приобщении к реальности, в изучении ее. Взрослый должен стать советчиком, сочувствующим и понимающим – какое

это трудное дело, что-то знать и уметь по-настоящему!

Родителям необходимо быть гостеприимным и дружелюбным с друзьями ребенка, нужно приглашать их с собой в кино, путешествия, гости и т. п. Отождествляясь с ребенком в его трудностях, поисках, выборах как равный, но как старший и опытный («А у меня было так»), взрослый создает надежный тыл для поиска ребенком своей персональности. ***Школа обособляет, семья отождествляется с заботами ребенка.*** Ребенок уподобляется нормам деятельности, жизни, становится самостоятельным в своих знаниях и умениях. **Ребенок обособляется от симбиотической общности, отождествляется в личной привязанности с родителями.**

3.2. Отрочество – синтез субъекта деятельности (7,0 лет – 11,5 лет)

Школьник – первый социальный статус ребенка

Стадия отрочества совпадает с периодом обучения ребенка в начальных классах школы. Поэтому при описании особенностей и закономерностей развития ребенка на данном отрезке жизни мы будем называть его «отрок» или «младший школьник».

Поступление ребенка в школу знаменует собой начало нового периода его жизни. С полным правом можно сказать, что с приходом в школу начинается социальная жизнь человека. Это не значит, что до отрочества индивид не был социальным существом (им он является с момента рождения). Но в дошкольном детстве ребенок не осознает себя в своем социальном статусе. ***Школьник – первый социальный статус ребенка***; этот статус связан с новой системой требований, предъявляемых к нему, с совокупностью его социальных обязанностей и прав. По образному выражению Л. И. Божович, поступившего в школу ребенка начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости.

Школа – это особое общественное учреждение, где, по словам Г. Гегеля, начинается жизнь согласно общему порядку, по одинаковому для всех правилу, где субъективный дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего. **Ребенок должен ходить в школу, заниматься учебными предметами, делать на уроке то, что требует учитель, следовать школьному режиму, подчиняться правилам поведения.** Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по своей функции деятельность –

деятельность учения. Их взаимоотношения со взрослыми и сверстниками определяются теперь тем, как он выполняет свои новые, общественно значимые обязанности.

С приходом ребенка в школу игра постепенно теряет главную роль в его жизни, хотя и продолжает занимать в ней важное место. Ведущей деятельностью младшего школьника становится учение, существенно изменяющее характер его поведения, открывающее новые возможности развития его познания и сознания, его способностей, личности.

Новое положение в обществе (положение человека, который занят общественно значимой – учебной – деятельностью) связано с новыми критериями оценки себя: академические успехи, прилежание, следование школьному режиму; все это влечет за собой перемены в отношениях с другими детьми, со взрослыми, в том, как ребенок оценивает себя и других.

В школе возникает новая структура связей и отношений с действительностью, складывается новая форма со-бытийности. Центральное место в новой со-бытийности несомненно принадлежит учителю. В жизни ребенка впервые появляется Взрослый в своем новом образе – как Учитель. Многие дети до поступления в школу посещали детский сад. В их жизни уже был опыт общения с Воспитателем. Но позиция Учителя принципиально отличается от позиции Воспитателя, которая во многом совпадала с позицией Родителя. Для ребенка Воспитатель выступает заместителем Родителя, поэтому для него характерны взаимоотношения с воспитателями по типу родственных (физический контакт, ласки, эмоциональное сопереживание и т. п.).

Позиция Учителя принципиально отличается от позиции Воспитателя и Родителя. По выражению Д. Б. Эльконина, в глазах ребенка учитель выступает как полномочный представитель общества, вооруженный всеми средствами контроля и оценки, действующий от имени и по поручению общества. **С приходом в школу отношения «ребенок – взрослый» разделяются на две системы отношений: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители».**

Ведущая роль принадлежит структуре «ребенок – учитель», которая определяет все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к самому себе. Система «ребенок – учитель» становится центром его жизни, от нее во многом зависят и благоприятные, и неблагоприятные условия жизни ребенка.

Впервые отношение «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество». В учителе воплощены

объективные требования общества, в школе существует система одинаковых для всех эталонов и критериев для оценки. Ребенок очень чуток к тому, как учитель к кому относится. Взаимоотношения учащихся в классе бывают нормальными тогда, когда учитель одинаково ровен и требователен ко всем детям. Например, выделение учителем «любимчиков» вносит напряжение во взаимоотношения школьников, подрывает его авторитет в глазах детей.

Школа выполняет функцию обособления ребенка. Ребенок должен отделиться (но не отдалиться!) от взрослого. Это обособление происходит в контексте социального содержания, где ребенок обретает свою социальную определенность. Иная функция и логика развития отношений в системе «ребенок – родитель». С поступлением ребенка в школу, с усложнением и обогащением его жизни семья начинает играть особую роль. В психолого-педагогической литературе существует много свидетельств об умалении авторитета родителей перед авторитетом учителя. **Это бесспорный факт, но верный лишь относительно учебного содержания.** Учитель как представитель общества, как носитель общего знания в глазах ребенка авторитетен абсолютно, он не может знать меньше родителей, тем более ошибаться в том, в чем он ошибаться не должен по определению.

Семья же должна делать усилия по отождествлению с ребенком в его заботах и делах. В новой жизни отец и мать, все близкие призваны помочь сыну или дочери успешно войти в школьную обстановку, освоить новые правила, овладеть новыми умениями и навыками. **Ребенок нуждается в любви и поддержке родителей. Он ждет уважения к его новым обязанностям.** Он ожидает от близких интереса к его школьным делам – похвалы за достигнутые успехи, помощи при затруднениях. Родители вместе с педагогом должны найти единую линию воспитания, учитывающую требования школы и индивидуальные особенности ребенка. Вместе с тем внимание к первокласснику в семье нужно сочетать с показом ему не менее важных интересов и забот других ее членов. Ребенок должен считаться с ними и не ставить свои учебные дела в центр забот всех членов семьи.

Свою линию развития имеют *взаимоотношения младших школьников между собой.* Первоначально дружба среди детей основана на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов (дети сидят за одной партой, живут в одном доме, имеют общие увлечения и т. п.). Мнения и оценки сверстников не выступают еще критерием оценки самого себя.

Главным для них является оценка их дел и поступков учителем. Учебная деятельность постепенно становится той формой совместности, на основе которой завязываются детские взаимоотношения: среди школьников возникают интересы, связанные с делами класса, с внеклассной работой, с общественной жизнью школы. **В младшем школьном возрасте впервые возникает *подражание сверстникам.*** Подражательность проявляется первоначально в стремлении действовать так же, как и сверстник, не отстать от него на уроке (стоит одному поднять руку, как за ним тянутся другие, если один придумал какой-нибудь пример, то все стремятся придумать такой же и т. п.).

Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте

С приходом в школу дети начинают осваивать новую сферу жизни; происходит перестройка всей системы взаимоотношений ребенка с другими – взрослыми и сверстниками. ***Основой построения новых связей и отношений ребенка с действительностью становится учебная деятельность;*** она ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим.

Существенная особенность школьного обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающими его взрослыми. ***Система отношений из непосредственной становится опосредствованной***, т. е. для полноценного общения учителя с учениками и учеников с учителем **необходимо овладеть особыми средствами**. Это относится прежде всего к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно воспринимать оценки, которые дает учитель действиям, производимым учениками, и их результатам.

Как отмечает Д. Б. Эльконин, переход к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это прежде всего ***новая позиция ребенка в оценке вещей и изменений***, происходящих в них. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей непосредственной точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира ему необходимо судить об этом с ***объективно-общественной позиции***, – с той, с которой судят об

этом другие люди.

Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. В ней **ребенок под руководством учителя оперирует *научными понятиями***. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. **Результат учебной деятельности**, в которой происходит освоение научных понятий, – прежде всего ***изменение самого ученика, его развитие***. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок – как субъект, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки самого себя. **Процесс собственного изменения выделяется для самого ребенка как новый предмет.**

Учебная деятельность – это деятельность, в которой усвоение знаний выступает как основная цель и главный результат. При поступлении ребенка в школу учебная деятельность еще не сформирована; он должен научиться учиться. В освоении детьми учебной деятельности заключается одна из основных задач начального обучения в школе.

Формирование учебной деятельности младших школьников тесно связано с содержанием и способами обучения. ***Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере теоретических знаний.*** Такая деятельность должна иметь адекватные побудители; ими могут быть только мотивы приобретения обобщенных способов действия, собственного роста и самосовершенствования.

Таким образом, структура учебной деятельности включает следующие элементы:

1. ***Учебно-познавательные мотивы;*** их формирование – важнейшая задача начального обучения, и от того, насколько уже в первых классах будут сформированы такие мотивы, во многом зависит успешность дальнейшего обучения.

2. ***Учебная задача;*** это не просто конкретное задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, а целая упорядоченная система заданий. В результате их выполнения открываются и осваиваются наиболее общие способы решения класса задач определенной научной области. Самое главное при формировании учебной деятельности – преодолеть ориентацию ученика на получение правильного результата при решении конкретной задачи и сформировать ориентацию на правильность применения усвоенного общего способа действий.

3. ***Учебные действия,*** посредством которых школьники

воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения.

4. ***Контроль,*** функция которого состоит в отслеживании правильности и полноты выполнения учебных действий.

5. ***Оценка,*** смысл которой состоит в том, чтобы определить, сколь полно освоен заданный способ действий, соответственно – оценка относится как к выполнению конкретной учебной задачи, так и к учебной деятельности в целом.

Формирование учебной деятельности осуществляется в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не умеет учиться. Сначала все делает учитель: ставит задачу, демонстрирует образцы выполнения учебных действий, контролирует процесс выполнения каждого действия и оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником. Лишь постепенно учитель включает учащегося в структуру учебной деятельности для самостоятельного выполнения ее отдельных элементов. В этом смысле вначале субъектом учебной деятельности является учитель, который учит главному – умению учиться.

Отношения между детьми в классе строятся преимущественно через учителя. Учитель выделяет кого-то из учеников как образец для подражания, он комментирует их суждения друг о друге, **он организует их совместную деятельность и общение**. Учитель выступает для учащихся носителем общественного мнения, его требования и оценки принимаются и усваиваются учащимися.

Оценка учителем качества учебной работы и поведения школьника влияет на отношение к нему взрослых. Основной вопрос, который задают взрослые младшему школьнику: «Как ты учишься?» Хорошие отметки и примерное поведение выступают положительной основой построения взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками. Ребенка, небрежно относящегося к своим учебным обязанностям, взрослые (родители, близкие, знакомые) не одобряют и побуждают к добросовестному выполнению школьных требований.

Следует заметить, что младшие школьники, особенно на начальном этапе обучения, чрезвычайно чувствительны к выполнению правил. Они сами стараются соблюдать правила и требуют этого от своих товарищей. Известно, чем более строг и требователен учитель в отношении выполнения правил поведения всеми детьми, тем более он авторитетен в глазах учеников. Если учитель по отношению к правилам допускает непоследовательность, то они перестают выполняться детьми.

Основные приобретения в развитии отрока

Поступление в школу, обретение статуса школьника открывают новые возможности развития субъектности ребенка, накладывают свой отпечаток на весь его психологический облик, на его поведение. Ребенок не просто овладевает в школе определенным кругом знаний – он начинает осваивать теоретические знания; **в школе ребенок *учится учиться***.

Наиболее характерная черта начала отроческого периода, по мнению В. В. Давыдова, состоит в том, что **дошкольник становится школьником**. Качества дошкольного и школьного детства уживаются в поведении и сознании ребенка в виде сложных и противоречивых сочетаний. Как и любое переходное состояние, кризис 7 лет богат скрытыми возможностями развития, которые важно своевременно улавливать и поддерживать.

Построение и преобразование связей и отношений в школьной со-бытийности определяют характер и результаты развития субъектности ребенка этого периода жизни. Фундаментальные исследования развивающего обучения, проведенные в 1960–1980 гг. под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, показали, что в процессе систематического решения школьниками учебных задач по усвоению теоретических знаний у них ***развиваются теоретическое сознание и мышление***.[117] В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей и основной среди других видов деятельности, выполняемых детьми.

Поведение ребенка приобретает черты произвольности, намеренности, осмысленности, способности следовать определенным правилам и нормам. Основным для развития произвольности в этом возрасте является способность не только руководствоваться целями, которые ставит взрослый, но и умение самому ставить цели такого рода, а в соответствии с ними – самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.

В ходе освоения полной структуры учебной деятельности у ребенка младшего школьного возраста складываются базовые способности теоретического сознания и мышления – анализ, планирование, рефлексия. Действие анализа направлено на выделение существенных отношений в изучаемом материале, отчленении их от несущественных и случайных. Планирование обеспечивает построение взаимосвязанной системы умственных и практических действий по решению учебных задач. Рефлексия позволяет учащимся развернуто обосновывать правильность своих высказываний и действий.

Формируясь в процессе учебной деятельности как необходимые средства ее выполнения, анализ, рефлексия и планирование становятся особыми мыслительными действиями, обеспечивающими ребенку новое и более опосредованное отражение окружающей действительности. По мере становления этих мыслительных действий у младших школьников принципиально иным образом развиваются и основные познавательные процессы: восприятие, память, внимание, мышление. По сравнению с дошкольным возрастом качественно меняется содержание этих процессов и их форма.

Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Мышление опосредует развитие других психических функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание, произвольность, обобщенность. ***Восприятие*** **приобретает характер** ***организованного наблюдения***, осуществляющегося по определенному плану. **Интеллектуальный характер приобретает у младших школьников** ***память***. Ребенок не только вспоминает, но и начинает решать особые ***мнемические задачи***, т. е. ставит специальные задачи произвольного и намеренного запоминания или воспроизведения требуемого материала. В младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее простых приемов запоминания через повторение и воспроизведение ребенок переходит к группировке, осмыслению связей основных частей заучиваемого материала. Для запоминания используются схемы и модели. В этом возрасте формируется способность сосредоточивать внимание на требуемом учебном содержании. ***Внимание становится целенаправленным и произвольным***, увеличивается его объем, возрастает способность распределять внимание между несколькими объектами.

В условиях учебной деятельности изменяется общий характер ***эмоций*** **детей.** В младшем школьном возрасте наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. Младшие школьники уже умеют управлять своими настроениями; они более уравновешенны, чем дошкольники и даже подростки. Им присущи длительные, устойчивые радостные и бодрые настроения. Эмоциональные переживания приобретают обобщенный характер, формируются высшие чувства – познавательные, нравственные, эстетические.

В младшем школьном возрасте складывается новая детская общность. Взаимоотношения детей в классе не возникают сами собой; они имеют свою логику изменения и

развития. На первых порах обучения школьники не проявляют особого внимания друг к другу, мало общаются, не интересуются успехами товарищей. Но постепенно взаимоотношения детей изменяются: они начинают присматриваться друг к другу, завязывать контакты, находить общие интересы. Совместная учебная деятельность рождает общую устремленность, ставит общие задачи, дает возможность выделять разные точки зрения и договариваться. Со временем отношения школьников выходят за рамки учебной деятельности. У них возникают интересы, связанные с внеклассной и внешкольной работой, с общественными делами.

К концу обучения в начальных классах у детей возникает стремление занять определенное место среди товарищей. Теперь уже не только мнение взрослого, но и отношение со стороны одноклассников определяет положение ребенка среди других. Мнение и оценки сверстников становятся постепенно основными мотивами поведения школьника.

Формирование системы связей и отношений среди младших школьников на основе учебной деятельности предполагает особую технологию ее развертывания. Сама по себе она не содержит предпосылок построения совместности ее субъектов. Более того, Д. Б. Эльконин отмечал, что одним из существенных противоречий учебной деятельности является то, что, будучи общественной по содержанию и форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату (усвоенные в процессе учебной деятельности знания и умения являются приобретениями отдельного ученика). Поэтому всегда есть опасность превращения учебной деятельности в деятельность, индивидуалистически направленную; при этом теряется ее общественной смысл. Подобная противоречивость препятствует установлению взаимных отношений среди учащихся, приобретению умений сотрудничества, формированию коллективистских черт характера и качеств личности.

Задачам общего психического развития, становления личности младших школьников отвечает *совместная учебная деятельность.* Роль совместной учебной деятельности младших школьников в становлении их субъектности исследовали В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и другие. Было выявлено влияние кооперации со сверстниками, характера их общения на развитие мышления у младших школьников. Координация точек зрения относительно учебного содержания, обмен учебными действиями и их перераспределение образуют то социально-психологическое пространство, в котором оформляются индивидуально-психологические способности – самостоятельное мышление и

понимание.[118]

Исследования Г. А. Цукерман продемонстрировали необходимость кооперации со сверстниками в учебной деятельности для формирования таких ее компонентов, как контроль и оценка. Ею были получены экспериментальные данные о том, что совместно работающие дети гораздо лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, у них эффективнее формируются рефлексивные действия по сравнению с учащимися, обучающимися традиционным способом.

Освоение теоретических знаний в процессе учебной деятельности наиболее эффективно тогда, когда она сочетается с игрой, трудом, с общественно-организационными делами. Взаимосвязь учебной деятельности с другими видами деятельности детей служит психологической основой единства их обучения и воспитания. В школьном возрасте игра подчиняется учебной деятельности. Формы игровой деятельности позволяют сделать общий смысл вещей более явным для ребенка – с помощью игры ребенок раскрывает для себя их смысл и назначение; она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения. В труде более ощутимо выступает необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Труд имеет особо важное значение при формировании нравственных качеств личности младшего школьника.

3.3. Кризис отрочества – становление субъекта социальных отношений (11,0 лет – 14,0 лет)

Феноменология кризиса отрочества

Стадию развития человека от 11 до 14 лет в психологии традиционно называют подростковым, а также – переходным, трудным, критическим возрастом. Этот возраст исследовали многие видные психологи; существует обширная литература, посвященная психологии подростка.

«Открытие» подросткового возраста в психологии по праву принадлежит С. Холлу. Основываясь на разработанной им теории рекапитуляции, С. Холл полагал, что подростковая стадия в развитии индивида соответствует эпохе романтизма в истории человечества и воспроизводит эпоху хаоса, когда природные устремления человека сталкиваются с требованиями социальной жизни. С. Холл впервые описал психологические особенности подросткового возраста. Согласно его представлениям, наиболее

характерной чертой подростка является противоречивость поведения. Это проявляется в том, что чрезмерная активность подростков может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в неуверенность и сомнение в себе, эгоизм чередуется с альтруизмом, интенсивное общение сменяется замкнутостью, живая любознательность переходит в умственное равнодушие, страсть к чтению – в пренебрежение к нему и т. п. С. Холл ввел в психологию представление о подростковом возрасте как ***кризисном периоде развития***. Кризисные, негативные явления подросткового возраста С. Холл связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе. Он исходил из представления о ***биологической обусловленности*** процессов развития в подростковом возрасте.

Основания для такого объяснения были очевидны. Подростковый возраст характеризуется бурными изменениями во внешнем облике и в физиологии ребенка. Изменения в анатомии и физиологии подростка столь значительны, что для описания их ученые предпочитают использовать такие выражения, как «гормональная буря», «эндокринный шторм», «скачок роста» и т. д. Перестройка организма подростка происходит по всем направлениям: он интенсивно растет, увеличивается масса тела и мышечная сила, развивается сердечно-сосудистая система. Подростковый возраст – начало периода полового созревания. Морфофункциональные изменения в организме подростков пробуждают в них новый интерес к представителям противоположного пола.

В ходе бурного роста и физиологической перестройки у подростка может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия. Многие из них порой начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими из-за несоответствия темпов роста разных частей тела и резкой смены его пропорций. Появление первых признаков полового созревания нередко ведет к переживаниям подростка, обусловленным тем, что уровень его физического и физиологического развития иной, чем у сверстников.

Рост, вес и внешность являются серьезными источниками тревоги для подростков. Подростки могут проявлять обеспокоенность любыми отклонениями от идеала, слишком ранним или поздним созреванием. Многие подростки исключительно чувствительны к своему внешнему виду и часами рассматривают себя в зеркале. Обычно мальчики озабочены своим низким ростом и малой физической силой; девочек беспокоит, что они слишком полные или слишком высокие.

Вместе с тем в психологии признано, что **анатомо-физиологические изменения в организме подростка не могут рассматриваться в качестве прямой причины его психологического развития.** Эти изменения имеют опосредствованное значение, преломляются через социальные представления о развитии, через культурные традиции взросления, через отношение других к подростку и сравнения себя с другими. В соответствии с антропологической парадигмой в психологии человека, его природные особенности составляют только одну из предпосылок развития и непосредственно не предопределяют его хода и результатов. Выдвижение на первый план социокультурных детерминант психического развития составило основное содержание культурных теорий подросткового возраста.

В культурно-духовном контексте подростковый возраст рассматривал Э. Шпрангер. Особенности развития в подростковом возрасте объяснялись исходя из внутренних закономерностей развития индивида, включенного в мир культуры и истории. Содержание подросткового возраста, по Э. Шпрангеру, составляет ***врастание человека в культуру***, в дух данной эпохи. Широкое признание в психологии получило его представление о разнотипном характере перехода подростка во взрослую жизнь.

Э. Шпрангер описал три типа врастания подростка во взрослую жизнь, в культуру. Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, переживается подростком как второе рождение, в итоге которого возникает новое Я. **Второй тип** – плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности. **Третий тип** представляет собой такой процесс развития, при котором подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для подростков с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Культурно-антропологические исследования М. Мид выявили определяющее значение культурных факторов в развитии подростков. Изучение ею детей-аборигенов о. Самоа показало, что конфликты и кризисы в их развитии отсутствуют, тревоги и стрессы им незнакомы; напротив, этот период жизни протекал у них бесконфликтно, в атмосфере беззаботности. Исследования М. Мид поставили под сомнение теорию биогенетического универсализма в объяснении характера развития в подростковом возрасте. Было установлено, что биологическое развитие в онтогенезе представляет собой константный фактор, протекает в

целом везде одинаково, но **психологически подростки из разных культур существенно отличаются друг от друга.** Сравнительное изучение школьников и молодых рабочих отроческого возраста, проведенное французской исследовательницей Б. Заззо, позволило выделить детерминирующее влияние социального положения на многие аспекты психологии подростка, что дало основание автору говорить о наличии двух разных отрочеств: буржуазии и молодых рабочих.

Культурно-историческая традиция в изучении особенностей и закономерностей развития в подростковом возрасте была продолжена Л. С. Выготским. Он рассматривал **проблему *интересов* подростков**, называя ее ключом ко всей проблеме психического развития в этом возрасте, так как здесь происходит разрушение и отмирание старых интересов и возникновение новых. Л. С. Выготский описал несколько основных групп интересов подростка, которые он назвал доминантами. Это ***«эгоцентрическая доминанта»*** – интерес подростка к собственной личности; ***«доминанта дали»*** – установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние; ***«доминанта усилия»*** – тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые проявляются в упрямстве, борьбе против взрослых, протесте и других негативных проявлениях; **«доминанта романтики»** – стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму. Существенные изменения происходят в этом возрасте в развитии воображения: на передний план выходят фантазии, мечты.

Д. Б. Эльконин полагал, что развитие в подростковом возрасте проходит под знаком его взросления, определяется появляющимся у подростков чувством взрослости и тенденции к взрослости.[119] ***Чувство взрослости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому*** проявляется в возникновении у него настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. За этим скрываются более частные потребности: уважения, доверия и такта, признания человеческого достоинства и права на определенную самостоятельность. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или сверстников. Неудовлетворение этих потребностей взрослыми приводит к различным формам протеста: непослушанию, грубости, упрямству,

противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними.

Тенденция к взрослости – стремление быть, казаться и считаться взрослыми обнаруживается в отношениях со взрослыми и сверстниками, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших. Для подростков важно признание окружающими того, что они уже не маленькие. Неудовлетворенность подростков отношениями взрослых выражается в обидах и всевозможных формах протеста, начиная от грубости, непослушания и кончая противопоставлением себя взрослым.

Авторитетный исследователь психологии подростков М. Кле отмечает общественную обусловленность процессов развития, концентрированно выраженную в понятии «задача развития».[120] **Задачи развития в подростковом возрасте формулируются им относительно четырех основных сфер: тела, мышления, социальной жизни, самосознания.**

1. ***Пубертатное развитие.*** В течение относительно короткого периода тело подростка претерпевает значительные изменения. Это влечет за собой две основные задачи развития: 1) необходимость реконструкции телесного образа Я и построения мужской или женской идентичности; 2) постепенный переход к взрослой сексуальности.

2. ***Когнитивное развитие.*** Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы.

3. ***Преобразование социализации.*** Преобладающее влияние семьи в отрочестве постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития: 1) освобождение от родительской опеки, 2) постепенное вхождение в группу сверстников.

4. ***Становление идентичности.*** Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает в себя три основные задачи развития: 1) осознание временной протяженности собственного Я, включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее, 2) осознание себя как отличного от интериоризованных родительских образов, 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности

(профессии, половой идентичности и идеологических установок).

Отмечая продуктивность многостороннего анализа процесса развития в подростковом возрасте, представленного в работе М. Кле, необходимо указать на два обстоятельства: 1) в его работе не разделены подростковый и юношеский периоды развития (эта особенность характерна для большинства зарубежных исследований), 2) схема развития в отрочестве представлена автором как последовательность изменений в теле, мышлении, социальной жизни, в Я подростка. Указание на преобразование в определенный период развития представлений и переживаний, относящихся к той или иной сфере, не вскрывает причин такой центрации, не выявляет психологической природы кризиса развития. Понять симптомокомплекс подросткового возраста возможно лишь при выявлении внутренних движущих сил и противоречий, присущих данному этапу развития субъектности ребенка.

Психологическая природа кризиса отрочества

В отечественной психологии фиксируются как совпадающие, так и различающиеся точки зрения на природу кризиса отрочества, на закономерности и механизмы развития в этом возрасте. **Л. С. Выготский первым указал на возникновение самосознания как на центральное новообразование подросткового периода.** Л. И. Божович также полагала, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от других людей, присущими качествами. Это порождает у них стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию. Блокирование (депривация) указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.[121]

С формированием чувства взрослости как образования сознания связывают критические проявления в этот период жизни Т. В. Драгунова и Д. Б. Эльконин.[122] Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций. Специфическая социальная активность подростка заключается в особой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их

отношениях. **Осознание себя человеком, уже перешагнувшим границы детства, определяет переориентацию подростка с одних норм и ценностей на другие – с детских на взрослые.** Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми становится для него неприемлемым, не соответствующим его представлению об уровне собственной зрелости. Права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и расширение самостоятельности, т. е. на известное равноправие со взрослыми, и старается добиться признания ими этого.

На основе анализа психологических исследований и в соответствии с нашими представлениями о кризисе развития можно наметить следующую ***объяснительную схему кризиса отрочества.*** **Сущность кризиса развития составляет противоречие внутри индивида, внутри его представления о себе, в его самосознании.** Формирование нового уровня самосознания основано на возникновении и развитии теоретического мышления в процессе учебной деятельности. Теоретическое мышление позволяет подростку овладеть новым содержанием, формирует новый тип познавательных интересов, приводит к возникновению ***внутренней рефлексии***; обращенность на внутренние основания своих действий и поступков создает предпосылку для изменения отношений подростка с окружающей действительностью.

Познавательное развитие подростка характеризуется становлением формального интеллекта (Ж. Пиаже). Мышление на уровне формальных операций включает в себя размышления о возможностях, а также сравнение реальности с теми событиями, которые могли бы произойти. Подросток способен формулировать, проверять и оценивать гипотезы. **На границе подросткового возраста происходит изменение отношения *реального и возможного* в сознании.** Происходит переориентация школьников с познания того, как устроена реальность, на поиск потенциальных возможностей. Новые интеллектуальные возможности постижения мира резко раздвигают границы внутренней жизни подростка: его мир наполняется идеальными конструкциями, гипотезами о себе, окружающих, человечестве в целом. Эти гипотезы далеко выходят за пределы наличных взаимоотношений и непосредственно наблюдаемых свойств людей и становятся основой экспериментального опробования собственных возможностей.

Вместе с тем в стадии кризиса растет независимость ребенка в своих знаниях и умениях; вплоть до постоянного, назойливого утверждения «Я знаю!». При этом подростки проявляют

некритичность к подлинному объему своего знания и умения. Накопленный опыт, знания, обученность приводят к своеобразному «Я сам!» («Я уже знаю, умею»), к субъективной готовности на все в жизни. Отсюда – настаивание на своей независимости, требование свободы. Подростки отвергают свою принадлежность к детству и утверждают свою взрослость.

Внутри совместной учебной деятельности у подростков формируются способности и потребности познать себя. **Открытие собственного Я, поиск своего места в системе человеческих отношений, ощущение себя автором и творцом собственной биографии – основное событие, открывающее кризис отрочества.**

«Я – сознание» представляет собой аффективно заряженный и значимый для подростка предмет. Конфликтность подросткового Я состоит в том, что это, с одной стороны, энергетически мощная, рвущаяся к самовыражению реальность, а с другой – по образному выражению Л. Толстого – «пустыня отрочества» – бытие, еще не определенное личными выборами и поступками. **Полнота бытия и его незаполненность собственными событиями представлены отроку одновременно.**

У подростков отсутствует ощущение подлинной, полноценной взрослости. Открытие своего внутреннего мира, осознание себя, своего Я уже произошло, но они еще не знают, что собой представляет это Я. Подросток не может еще осмыслить себя, понять себя, свое место и предназначение в мире. Отсюда утверждение себя, проверка своих физических и социальных возможностей, поиск себя. Этот поиск принимает зачастую раздраженно-капризные формы, вносит конфликты в отношения подростков и взрослых. Эмоционально-психологическая дистанция между подростками и родителями увеличивается: подростки демонстрируют потребность в обособлении, автономии от взрослых. Но обособление от родителей не означает отказ от ценностей и норм их жизнедеятельности, эмоциональный разрыв с ними. Стремление к независимости означает потребность иметь собственные суждения, самостоятельно определять свое поведение. Социологические исследования, проведенные в 1999 г. среди московских подростков, выявили тенденцию роста значимости для них дома и семьи: «Большая часть респондентов (61,8 %) воспринимают дом как свою важную базу для успешного жизненного старта. В домашних условиях занимаются любимым делом 83,5 %… 92,6 % опрошенных отмечают важность взаимопонимания с родителями».[123]

Исследователи отмечают весьма контрастную картину достижения самостоятельности мальчиками и девочками.

Желание освободиться от эмоциональной зависимости от родителей меньше выражено у девочек, чем у мальчиков. В целом для девочек в этом возрасте характерны согласие с родительскими требованиями, озабоченность поддержанием эмоциональных отношений с семьей, склонность к воспроизводству образа жизни семьи, определение своих жизненных идеалов на основе родительских представлений.

Мальчики представляются более решительно противостоящими своей семье, в большинстве своем они склонны следовать внешним по отношению к своей семье моделям поведения и социальной жизни. Они определяют свое будущее в терминах саморегуляции – через те действия, которые предстоит осуществить. Группа сверстников используется мальчиком как средство поддержки его попыток достичь независимости – порвать с семейными правилами и достичь свободы; для девочки же группа сверстников в основном служит для проявления эмоциональных межличностных отношений.

Вместе с тем обостряющаяся у подростка потребность в автономии и самоопределении может приводить к конфликтам со взрослыми – с родителями и педагогами. Как правило, острота конфликта зависит от стратегии поведения взрослого. Реальность опыта проверки себя дает ощущение реальности своего Я. **«Я есть!» – формула самоутверждения, утверждения самих основ существования своего Я.**

Ответив на главный вопрос «А есть ли Я?», нужно ответить на следующие: «Какой Я?», «Что я собой представляю?». **Подростки постоянно что-то доказывают друг другу и себе.** Для подростка резко возрастает значение групп сверстников. Физические, психологические и социальные перемены в их жизни они стремятся обсудить с теми, кто переживает аналогичные чувства, т. е. со своими сверстниками. Круг ровесников играет основную роль в социальном развитии подростка. В общении с ровесниками подросток испытывает себя и определяет – кто он есть и кем хочет стать. Он фиксирует внимание на том, как он выглядит, какие черты его характера делают его популярным в различных группах сверстников. В ходе интенсивного общения и взаимодействия в группах сверстников осуществляется интеграция получаемой о себе разнообразной информации в целостную непротиворечивую личность.

Межличностные отношения в группе и межгрупповые отношения сверстников позволяют подростку воплотить чувство Я и чувство взрослости в слова, поступки, в переживания, сделать эти смутные чувства заметными себе и другим. Именно ценности и нормы подростковой группы дают подростку ответ на вопрос

«Что делать с этими чувствами?».

Подростковые группы помогают, с одной стороны, осознать себя через социальные роли и реализовать их в поведении и во взаимоотношениях с другими. С другой – общность сверстников пытается полностью подчинить себе индивидуальное, «внутреннее», формируя его по уже готовым шаблонам поведения, мышления, отношения. Эта общность и является тем пространством, на котором подросток строит образ себя, своего Я, наполняет его социально-психологическим содержанием. В этом пространстве зарождается личность подростка. **Утверждение своей индивидуальности на данном этапе развития субъектности выступает одновременно и как утверждение личностного способа бытия.** Ведь их утверждение происходит в системе реальных связей и отношений с другими, когда подросток должен отстоять свое мнение, свой взгляд, определить свою позицию в сообществе.

Проблема ведущей деятельности в кризисе отрочества

В кризисе отрочества происходит перестройка всей социальной ситуации развития подростка. Отправной точкой ее перестройки, изменений во внутреннем мире подростка является **ориентировка на себя как основное условие решения всех жизненных задач.** В первую очередь это задачи построения отношений с другими людьми. Сформировавшиеся в отрочестве способности усваивать принципы, образцы, эталоны действия взрослых имеют тенденцию распространяться за рамки школьных предметов. Самая доступная для детей область приложения их новых способностей – это собственная практика взаимоотношений с другими людьми. Именно в начале подросткового возраста интенсивное общение, сознательное экспериментирование с собственными отношениями к другим людям (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяются в относительно самостоятельную область жизни.

Важность и особое место подросткового периода определяется тем, что именно в этом периоде происходит переход от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфическому для общения взрослых. Этот переход существует как процесс становления новых способов социального взаимодействия подростка и взрослого. Старые способы постепенно вытесняются новыми, но они одновременно и сосуществуют. Это создает большие трудности и для взрослых, и для подростков.

Описание путей разрешения кризиса отрочества, смены типа отношений взрослого и подростка содержится в работах Т. В. Драгуновой.[124] Характер смены прежнего типа отношений на новый во многом зависит от того, кто является инициатором этой смены. При инициативе взрослого существует принципиальная возможность оптимизировать этот процесс и избежать трудностей. При инициативе же подростка вероятность возникновения конфликтов велика и зависит от существующего у взрослого отношения к подростку – **еще** как к ребенку или **уже** как к достаточно взрослому и ответственному. Взрослый, не дожидаясь, когда инициатором перемен может стать подросток, начинает перестраивать свое отношение к нему и выяснять, где именно и как можно и нужно расширить его самостоятельность и права, повысить требования к подростку, увеличить его ответственность.

Подросток становится инициатором смены отношений, когда у него возникает чувство взрослости, и если отношение взрослого к нему не меняется, то такое рассогласование в оценке степени взрослости подростка выступает в качестве противоречия, способного породить конфликт. При этом развитие некоторых сторон взрослости может тормозиться, а личность калечиться (появление ответных агрессивно-деспотических тенденций, лживости, приспособленчества и т. д.).

Какова же ведущая деятельность этого периода жизни – как основы новой формы со-бытийной общности? На каком содержании возможно обеспечить подростку удовлетворение потребностей познания себя, утверждения своего Я, определения своего места в системе общественных отношений? Каковы психолого-педагогические условия преодоления кризиса развития – кризиса отрочества? **Эти вопросы в психологии остаются открытыми.**

Д. Б. Эльконин полагал, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со сверстниками. Деятельность общения выступает своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение становится той деятельностью, внутри которой у подростков оформляются взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее.[125]

В. В. Давыдов в качестве ведущей для подростков определял общественно значимую деятельность, включающую в себя такие ее виды, как трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная. Осознавая социальную значимость

собственного участия в реализации этих видов деятельности, подростки вступают в новые отношения между собой, развивают средства общения друг с другом. Активное осуществление общественно значимой деятельности способствует удовлетворению потребности в общении со сверстниками и взрослыми, признанию у старших, самостоятельности, самоутверждению и самоуважению согласно выбранному идеалу. [126]

Т. В. Драгунова изучила и описала направления в развитии взрослости у подростков. Существование различных направлений определяется различием в характере образцов, на которые подросток ориентируется в приобретении черт взрослости. Усвоение различных образцов взрослости происходит в практике отношений со взрослыми и товарищами, через прямое заимствование или подражание, путем самовоспитания и самообразования.

Подражание внешним проявлениям взрослости. Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к разным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их особенности, качества, умения и привилегии. При этом подросток подражает наиболее зримо выступающим отличительным чертам взрослых. Прежде всего это касается тех прав, обладание которыми выделяет взрослых по внешнему облику и манере поведения. В совокупности они представляют отличительные признаки внешней взрослости.

Ориентация на качества взрослого. Равнение подростка на взрослого проявляется в стремлении приобрести его качества, освоить взрослые умения. Мальчики начинают развивать в себе качества «настоящего мужчины» (силу, смелость, настойчивость, волю и т. д.). С этой целью они занимаются спортом, различными упражнениями. У девочек также существует готовность овладеть некоторыми женскими умениями.

Взрослый как образец деятельности. Развитие ценной по содержанию социальной зрелости происходит в условиях сотрудничества взрослого с подростком в разных видах деятельности, когда подросток ориентируется на взрослого как на образец и занимает позицию его помощника. Участие в труде рядом и наравне со взрослыми, при большом доверии с их стороны, формирует у подростка чувство ответственности, самостоятельности, умение думать и заботиться о других людях, чуткость и внимательность.

Интеллектуальная взрослость выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Такое желание стимулирует возникновение самостоятельной учебно-

познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Необходимость в новых знаниях удовлетворяется самостоятельно, путем самообразования. Именно в подростковом возрасте происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов.

Д. И. Фельдштейн полагает, что в настоящее время возросла значимость поиска новых видов и форм социально значимой деятельности, которые способны создавать условия для самоутверждения и самовыражения современных подростков. Именно участие в социально признаваемой и одобряемой деятельности позволяет подростку осознать и оценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости и при этом адекватно отнестись к оценкам других, развивая общественно направленную мотивацию. Неслучайно идея общественной направленности деятельности является центральной и у скаутов, и у ротари, и других подростковых объединений.[127]

К. Н. Поливанова высказывает предположение, что выстраивание собственного «поведенческого текста», создание произведения собственного действия – вот та основная работа, которая должна происходить при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. В подростковом возрасте ребенок строит собственное субъектное поведение в авторской позиции, т. е. подросток лишь постольку является действительным субъектом, поскольку он замысливает собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт и тем самым выявляет для себя и вовне собственный замысел.[128]

При всех трудностях определения конкретных путей преодоления кризиса развития в подростковом возрасте можно сформулировать общее психолого-педагогическое требование его благополучного разрешения – **наличие общности, совместности в жизни ребенка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия**. Создание общности в жизни взрослого и подростка, расширение сферы их сотрудничества и содержательных контактов составляют необходимые условия преодоления кризиса отрочества.

3.4. Юность – синтез личностного способа бытия (13,5 лет – 18,0 лет)

Закономерности развития в юношеском возрасте

Юность – период завершения физического созревания; на его долю выпадает задача многочисленных «доделок» и устранения диспропорций, обусловленных неравномерностью созревания в кризисе отрочества. К концу этой стадии основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены. Юноши догоняют и опережают в своем физическом развитии девушек.

Юношам и девушкам, как и подросткам, свойственно повышенное внимание к представлениям о норме в отношении роста тела, его размера, веса, пропорций, прически, лица, поведения и движений. Они склонны находить у себя физические отклонения даже в тех случаях, когда все показатели соответствуют норме. Эта повышенная чувствительность может вызывать конфликтные реакции или даже хронические психические нарушения невротического характера. Например, многие нормальные или даже стройные девушки считают себя толстыми и стараются похудеть. В крайних случаях такая озабоченность своим весом может приводить к нарушениям пищевого поведения. Однако общее эмоциональное самочувствие юношей и девушек становится более ровным. Как правило, нет резких аффективных вспышек, которые нередко возникали в подростковом возрасте из-за общей повышенной возбудимости.

Юность – завершающий этап первичной социализации, однако социальный статус юношества неоднороден. Подавляющее большинство юношей и девушек – это учащиеся либо общеобразовательной школы, либо средних профессиональных или специальных учебных заведений. Вместе с тем определенная часть юношей и девушек начинают самостоятельную трудовую деятельность. Основные закономерности развития в ранней юности исследуются нами применительно к старшему школьному возрасту. Однако и для других социальных групп юношества выявленные закономерности сохраняют свое значение, конкретизируясь в специфическом содержании и условиях образования и развития.

Период юности – это период самоопределения. Самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое – составляет основную задачу юношеского возраста. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. Однако профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответа на вопросы: кем быть? и каким быть? – с определением жизненных перспектив, с проектированием будущего. В возрастной психологии установлено, что **при переходе от подросткового к**

юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, закладывает основу их социально-психологических и индивидуально-психологических различий.

Сами юноши и девушки наступление зрелости связывают с внутренними изменениями в себе и в отношениях с другими людьми. Они пытаются установить время, когда почувствовали себя взрослыми: «Я думаю, что взрослость наступает тогда, когда кончается беспечное существование. Раньше я вообще не задумывался над тем, как жить. Теперь же начинаешь отдавать себе отчет в своих поступках и все чаще задумываешься о своем будущем». Следует отметить, что процесс профессионального и личностного самоопределения не завершается в период ранней юности; **вопросы правильности жизненного выбора актуальны и для молодого, и для взрослого человека**.

Основной сферой жизнедеятельности старшеклассников продолжает оставаться школа. В школе статус современного старшеклассника неоднозначен. С одной стороны, положение старшего накладывает на него дополнительную ответственность, перед ним ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают. С другой – по своим правам он целиком зависит от учителей и школьной администрации. Он обязан безусловно выполнять все требования учителей, не имеет права критиковать их.

Внутренняя позиция старшеклассника по отношению к школе складывается из его отношения к школе как к социальной структуре, к процессу обучения, к педагогам, к одноклассникам. Его отношение к школе в целом характеризуется растущей сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из школы. Круг интересов и общения старшеклассника все больше выходит за пределы школы, делая ее только частью его жизненного мира. Школьная жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность. Хотя старшеклассник еще принадлежит школе, референтные группы все чаще находятся вне ее.

Учебная деятельность в старших классах имеет свои особенности – она **становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек**. Продолжение обучения в старших классах – это своего рода заявка на поступление в будущем в высшее учебное заведение. Поэтому здесь снимается острота проблемы

мотивации учения и связанной с ней дисциплины на уроках. Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. **Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными.** У юношей и девушек появляется интерес к теоретическим проблемам, к способам познания и учения, к самостоятельному поиску учебно-теоретических проблем.

Обучение в старших классах осуществляется в соответствии с тем или иным профилем: естественно-научным, физико-математическим, гуманитарным, а также конкретно-профессиональным – педагогическим, медицинским, юридическим, экономическим, инженерным и т. п. Учебная деятельность приобретает черты избирательности, осознанности, ответственности за ее процесс и результаты. Обучение в школе дополняется образованием во внешкольных образовательных учреждениях и самообразованием.

Одной из важных для современных старшеклассников является ***проблема социально-психологической адаптации к новому коллективу***. Сегодня старшие классы общеобразовательной школы в большинстве своем комплектуются из учащихся, обучавшихся в разных классах или даже разных школах. В новых классах появляются новые, как правило, более высокие критерии оценок. Психологи фиксируют связанные с этим изменения в сознании и поведении юношей и девушек, **разрывы преемственности в становлении идентичности, в сфере основных переживаний, связанных с осознанием самого себя**. Такие изменения затрудняют нормальное протекание образовательного процесса в старших классах.[129]

Другая отмечаемая психологами проблема – ***установка на продление моратория*** относительно вопросов, связанных с будущим. У некоторых юношей и девушек иногда наблюдается «лихорадочная» активность, в результате которой учебные дела отступают на второй план, а на первый план выдвигаются не связанные с учебой разнообразные виды деятельности (общение, участие в неформальных молодежных движениях, спорт, самодеятельность, посещение разного рода подготовительных курсов и пр.). **Временем такого перелома чаще всего оказывается предвыпускной класс, когда проблемы окончания школы кажутся еще далекими.** Подобный «отход» от школы, зачастую сопровождаясь снижением успеваемости и достаточно формальным отношением к учебе, вызывает недовольство взрослых. Санкции и запреты, к которым они прибегают, становятся почвой для конфликтов.

Психологи полагают, что такой период в жизни старших школьников при всех его видимых издержках имеет позитивное значение. Задачи личностного и социального самоопределения предполагают специальный период, в течение которого молодые люди как бы получают право экспериментировать, «примериваться» к различным социальным ролям, до определенного момента не отдавая предпочтения ни одной из них. Это время по-своему продуктивно: жизненные горизонты юных расширяются, приобретается жизненный опыт взаимодействия с действительностью, реалистичнее становятся представления о мире и о себе.

Значительно более сложными и дифференцированными становятся в юношеском возрасте ***отношения к учителю и с учителями***. В образе «идеального учителя» на первый план выходят его индивидуальные человеческие качества – способность к пониманию, эмоциональному отклику, сердечность, т. е. **в учителе хотят видеть старшего друга**. На втором месте стоит профессиональная компетентность учителя, **уровень его знаний и качество преподавания**, на третьем – **умение справедливо распоряжаться властью**. В старших классах отношения учителя с учениками могут строиться только на основе взаимопонимания и уважения друг к другу. Прежние формы взаимоотношений лишь затрудняют налаживание контакта, вызывая у учащихся отчуждение от учителя и негативизм.

Отношения юношей и девушек с родителями неравномерны. С одной стороны, сохраняет свою актуальность потребность освобождения от контроля и опеки родителей – актуальны **процессы обособления**. Многие родители, привыкнув распоряжаться детьми, болезненно переживают ослабление своей власти. Кроме того, действуют определенные культурные запреты; например, у нас не принято обсуждать сексуальные проблемы. Юноши невнимательны к родителям вследствие своего возрастного эгоцентризма. Поглощенные собой, они видят своих родителей только в каких-то определенных и подчас не самых привлекательных качествах. Порой они стесняются своих родителей: им кажется, что они слишком громко говорят, немодно одеваются, полны предрассудков. Нередко юноши и девушки считают себя выше лишь потому, что знают что-то, чего не знают родители.

С другой стороны, в юности сильна тенденция **на отождествление со взрослыми**. Среди тем, на основе которых могло бы строиться общение и сама общность со взрослыми, в первую очередь с родителями, называются: выбор будущей

профессии, учебные дела, взаимоотношения с окружающими, нравственные проблемы, увлечения, вопросы о себе и своем прошлом, настоящем, будущем, – все то, что связано с жизненным самоопределением. Вопросы самоопределения не могут решаться только в общении со сверстниками, социальный опыт которых примерно одинаков и равно ограничен у всех. Обращение к взрослым закономерно. Но **общение со взрослыми, по мнению самих юношей и девушек, возможно лишь при условии его диалогичности и доверительности**. Отсутствие доверительности в общении выступает одной из причин тревожности, которую испытывают молодые люди в общении с родителями и теми взрослыми, от кого они в какой-то мере зависят.

В целом **на ступени персонализации, в юности, реальным партнером по общности, с которым каждый отождествляется лично и по-своему, становится общественный взрослый**, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как Учитель, Мастер, Наставник, а далее – Консультант, Эксперт. Взрослый ценен и значим прежде всего своей реальной (а не идеальной – как у подростка) взрослостью, которая содержательно раскрывается, обнаруживает себя через правила, понятия, принципы, способы организации деятельности во всех сферах социально-культурного бытия – в ремесле, науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно через приобщение к деятельным формам взрослости человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы своей самотождественности внутри совместного бытия с другими.

Нормой и важнейшим условием самотождественности (самоидентификации, принятия себя) **является процесс индивидуального обособления в деятельности и личной ответственности за нее внутри группы сверстников.** Общение со сверстниками имеет для юношей и девушек очень важное значение. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, юноша не может выработать необходимых для самостоятельной взрослой жизни коммуникативных качеств. Соревновательность групповых взаимоотношений, которой нет в отношениях с родителями, также служит ценной жизненной школой. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку и юноше обособление от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального

благополучия и устойчивости. Сумел ли он заслужить уважение и любовь равных, имеет для самоуважения юноши решающее значение.

Усиливается потребность не только в социальной, но и пространственной автономии, неприкосновенности своего личного пространства. **В юности ценится одиночество – чем самостоятельнее юноша и чем острее потребность в самоопределении, тем сильнее у него потребность быть одному.** Потребность в отождествлении со сверстниками у юношей проявляется в разных мотивах. Один ищет в обществе сверстников подкрепления самоуважения, признания своей человеческой ценности. Другому важно чувство эмоциональной сопричастности, слитности с группой. Третий черпает недостающую информацию. Четвертый удовлетворяет потребность властвовать, командовать другими. **Большей частью эти мотивы переплетаются и не осознаются.**

В юношеском общении отмечают две противоположные тенденции: расширение его сферы, с одной стороны, и **растущую индивидуализацию** – с другой. Первая проявляется в увеличении времени, которое расходуется на него, в существенном расширении его социального пространства, в расширении географии общения, в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к коммуникации. Об индивидуализации общения свидетельствует строгое разграничение природы взаимоотношений с окружающими, высокая избирательность в дружеских связях и общении. Эти тенденции отвечают разным потребностям юношей и девушек: в поиске общения находит воплощение потребность пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, а в избирательности – потребность в самовыявлении и встречном понимании. И та и другая потребность актуальны, и то, как они удовлетворяются или не удовлетворяются, вызывает у них глубокие переживания.

Юношеская общительность часто бывает эгоцентричной, а **потребность в самовыявлении, раскрытии своих переживаний – выше интереса к чувствам и переживаниям другого.** Отсюда – взаимная напряженность в отношениях, неудовлетворенность ими. Типичная черта юношеских групп – высокая конформность. Отстаивая свою независимость от старших, юноши зачастую некритически относятся к мнениям собственной группы и ее лидеров.

Юношеские группы удовлетворяют в первую очередь **потребность в свободном, паритетном, эмоционально насыщенном общении**. Свободное общение – не просто способ

проведения досуга, но и **средство самовыражения, установления новых контактов, поиск себя**. Юношеское общение поначалу неизбежно экстенсивно, требует частой смены ситуаций и довольно широкого круга участников. Принадлежность к компании повышает уверенность юноши в себе и дает дополнительные возможности самоутверждения.

Развитие юношеских групп имеет свою логику. У подростков общение реализуется в однополых группах мальчиков или девочек. Затем две такие группы, не теряя своей внутренней общности, образуют смешанную компанию. Позже внутри этой компании складываются пары, которые становятся все более устойчивыми, а прежняя большая компания распадается или отходит на задний план. Однако **в жизни юношей однополая группа значит гораздо больше, чем в жизни девушек**. Привязанность к ней сохраняется и поддерживается даже после возникновения смешанной компании и начала дружбы с девушкой. Наряду с возрастающей значимостью коллективной жизни в юности резко усиливается потребность в индивидуальной интимной дружбе. Поиск друга начинается уже в подростковом возрасте. Однако юношеская дружба гораздо устойчивее и глубже подростковой. Подростка связывают с другом преимущественно общие интересы и совместная деятельность. **Юношеская дружба на первый план выдвигает интимность, эмоциональное тепло, искренность.** Развитие самосознания и свойственные ему противоречия вызывают непреодолимую потребность «излить душу», поделиться своими переживаниями.

Юность бескомпромиссна, для юноши типично стремление быть самим собой, жажда самораскрытия. Интимная дружба, позволяющая сопоставить переживания, мечты, идеалы, научиться говорить о себе, имеет поэтому важное значение. Современные юноши боятся высоких слов и проявлений нежности, их дружеское общение зачастую нарочито заземленно и огрубленно. Однако от этого оно не теряет своего высокого назначения, а сами юноши и девушки считают дружбу важнейшим из человеческих отношений.

Основные результаты развития субъектности на ступени персонализации

Юность располагается на ступени развития, которая называется персонализация. Данное слово, соединяющее в себе значение «личины» (роли, маски) и духовного «Лика», акцентирует, с одной стороны, важнейший момент личностного

развития – **появление способности к самоопределению и саморазвитию** (определению и развитию собственной самости), с другой – принципиальную ограниченность данной ступени развития личности, **еще не достигшей внутренней свободы от ближайшего социального окружения**.

Юность на психологическом языке – это стабильный период развития; период самобытности, когда целый блок способностей предшествующего периода, субъектом которых в отрочестве была детско-взрослая общность, а вовсе – не отдельный ребенок, теперь должны стать собственными способностями молодого человека. Причем не только собственными по принадлежности, но главное – **социально, индивидуально, профессионально и духовно ориентированными способностями, делающими его уместным, адекватным и успешным в пространстве культуры и во времени истории**, в пространстве предстоящей собственной индивидуальности. Это главная задача образования в старшей школе (в интервале 14–18 лет).

Юность – завершающая стадия ступени персонализации. Поэтому основные результаты развития в этой стадии одновременно выступают как достижения всей ступени. Главные новообразования юношеского возраста – **саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное врастание в различные сферы жизни**. Процесс этот идет изнутри вовне: от открытия Я к практическому воплощению его в различных видах жизнедеятельности.

Взросление как процесс социального самоопределения многомерно и многогранно – это и процессы формирования жизненной перспективы, и становления отношения к труду, и нравственного самосознания. В качестве главного результата самоопределения психологи выделяют потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения. **Юность – решающий этап становления мировоззрения.** В этот период жизни у человека появляется потребность свести все многообразие фактов к немногим принципам, построить стройную систему взглядов на мир, определить свое место в этом мире. Юноша ищет формулу, которая осветила бы ему и смысл собственного бытия, и перспективы всего человечества.

Устремленность в будущее, связанная с ожиданием того, что жизнь должна принести еще много неизведанного, сопровождается стремлением как-то понять и осмыслить окружающую действительность, построить ***целостное видение мира***. Желание постичь мир как целостное и закономерное строение может слабо осознаваться; далеко не всегда оно выражается в осмысленных поисках основ, которые позволяют в многообразии действительности увидеть некое единство. Тем не менее это желание всегда есть; его наличие можно заметить по стремлению ознакомиться не только с новыми конкретными данными о той или другой стороне действительности, но и с обобщениями этих данных.

Эта тяга к системному пониманию различных сторон мира и социальной жизни нередко приводит юношей и девушек к недостаточно продуманным, но претендующим на высокую степень обобщения идеям о мироустройстве. При этом через некоторое время эти сверхценные идеи достаточно легко сменяются новыми утверждениями, которые кажутся теперь более совершенными. Обобщенность в трактовке тех или других вопросов действительности – науки, морали, политики, искусства, назначения человека, происхождения жизни и т. п. – сочетается порой с отрицанием общепринятых позиций в подходе к их решению.

Характерное приобретение ранней юности – *формирование жизненных планов.* Из мечты, где все возможно, и идеала как абстрактного образца постепенно вырисовывается более или менее реалистичный план действий. **Жизненный план как совокупность намерений постепенно становится жизненной программой, когда предметом размышлений оказывается не только конечный результат, но и способы его достижения.** В отличие от мечты, которая может быть и активной, и созерцательной, жизненный план – это **план потенциально возможных действий**. Жизненные планы старшеклассников как по содержанию, так и по степени их зрелости, социального реализма и охватываемой временной перспективе весьма различны. В содержании планов, как отмечает И. С. Кон, существует ряд противоречий.[130]

В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, юноши и девушки достаточно реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия **их притязания зачастую завышены**. При этом высокий уровень притязаний не подкрепляется столь же высокими профессиональными устремлениями. У многих юношей и девушек желание больше

иметь и получать не сочетается с психологической готовностью к более интенсивному и квалифицированному труду.

Профессиональные планы юношей и девушек недостаточно конкретны. Реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений, они чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления. При этом девушки ожидают достижений во всех сферах жизни в более раннем возрасте, чем юноши. В этом проявляется их недостаточная готовность к реальным трудностям и проблемам будущей самостоятельной жизни.

Главное противоречие жизненной перспективы юношей и девушек – недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей. Отдаленная перспектива рисуется многим из них более ясной и отчетливой, нежели ближайшее будущее, зависящее от них самих. Все юноши и девушки размышляют о будущем и строят всевозможные планы, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что реальное будущее – это не будущее вообще, но **будущее – как определенным образом построенное настоящее**, и что насыщение будущего целями есть лишь предпосылка для насыщения настоящего соответствующей практикой. Такое положение является типичным для старшеклассников.

Цели, которые ставят перед собой будущие выпускники, оставаясь не проверенными на соответствие их реальным возможностям, нередко оказываются ложными, страдают «фантазийностью». Порой, едва опробовав нечто, молодые люди испытывают разочарование и в намеченных планах, и в самих себе. Вместо того чтобы в этой критической ситуации мобилизовать себя, многие из них склоняются к сомнительным жизненным концепциям («можно работать дворником и всего себя отдавать занятиям литературой»). Намечаемая перспектива формулируется то слишком конкретно (стать именно таким-то специалистом, поступить на такой-то факультет), то, напротив, чересчур общо («служить прогрессу человечества», «быть полезным обществу человеком»). В первом случае она оказывается недостаточно гибкой, для того чтобы ее реализация завершилась успехом, во втором – своей неопределенностью затрудняет необходимую для успешного самоопределения концентрацию сил.

Одно из достижений ступени – ***новый уровень развития самосознания***. Развитие самосознания наиболее интенсивно осуществляется в кризисе отрочества и в юности. Главное психологическое приобретение ранней юности – ***открытие***

своего внутреннего мира в его индивидуальной целостности и уникальности. Юноши и девушки осознают себя в качестве неповторимой, непохожей на других личности, с собственным миром мыслей, чувств и переживаний, с собственными взглядами и оценками. Они пока еще не подозревают, что на самом деле эти взгляды, точки зрения, оценки очень часто присущи многим другим их сверстникам, отражают те веяния, которые характерны для разных групп молодежи данного поколения.

И эту свою личность как нечто особое, непохожее на других, юный человек хочет утвердить среди окружающих людей. Он хочет, чтобы его как такую особенную личность заметили. Отсюда – ***тенденция к манифестации себя*** в разных формах: в манере двигаться, говорить, одеваться; в своеобразных оценках явлений быта, школьной жизни, произведений литературы и искусства; в каких-то особенных словечках и выражениях, в неприятии некоторых общепринятых положений. Стремление выделиться среди сверстников приобретает самые разнообразные формы. Это могут быть чисто внешние формы поведения, стремление проявить свою особость в каких-то свойствах характера, в чертах умонастроения, в излюбленных пристрастиях, в отношении к окружающим.

Изменившееся отношение к себе, осознание своей особости сочетается с интересом к себе, со *стремлением к самопознанию*, к тому, чтобы узнать, каков я, к чему способен. Отсюда – само-рефлексия, способность замечать и примечать проявления характера, свойств воли, те или иные особенности переживаний, понимать природу возникающих желаний и устремлений. Отсюда – рост интереса к самоанализу: как вел себя в таких-то обстоятельствах, общаясь со сверстниками и со взрослыми, как проявил себя в определенной ситуации и т. п.

Центральный психологический процесс в самосознании – это **формирование *личной идентичности*, чувство индивидуальной самотождественности, преемственности и единства**. Открытие себя как неповторимо индивидуальной личности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором этой личности предстоит жить. Самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения. Этот самоанализ часто иллюзорен, впрочем, во многом иллюзорны и многие юношеские жизненные планы.

Как и подросток, юноша страстно хочет знать, кто он такой, чего он стоит, на что способен. Есть два способа самопознания: один состоит в том, чтобы соизмерить уровень своих притязаний с достигнутыми результатами. Но ограниченность юношеского жизненного опыта затрудняет такую примерку. Многие

нелогичные, с точки зрения взрослых, поступки объясняются не столько желанием выделиться в глазах других, завоевать популярность, сколько именно потребностью самопроверки своей решительности, отваги, а главное – подтверждения своего бытия. Второй путь самооценки – социальное сравнение, сопоставление мнений о себе окружающих. Но они часто расходятся. Поэтому возникает необходимость выбора, проверки, самостоятельных раздумий.

Самооценка часто служит средством психологической защиты. Желание иметь положительный образ Я нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. В целом адекватность самооценок с возрастом повышается. Самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские – чем подростковые.

Чрезвычайно важный компонент самосознания – *самоуважение.* В юности молодой человек принимает сам себя, он учится принимать себя и нести ответственность за свой выбор и решения. Самопринятие – важнейший признак **становления личностного способа бытия, когда во многих жизненных коллизиях юный человек может вслух сказать: «Я лично отвечаю за это!»** Но на пути к этому надо приобрести опыт, совершать ошибки и учиться на них.

Известный голландский психолог и психотерапевт Б. Ливехуд отмечает, что, для того чтобы жить и действовать в обществе, особенно важно, чтобы молодой человек мог рано начать готовиться и упражняться в творчески-социальной сфере, чтобы это новое искусство помогло ему выработать свой собственный взгляд на трудную ситуацию развития. В юности важно, несмотря на ограничение материальными условиями (зависимость от других, от родителей), на ограничение духовными и культурными запретами, создать нечто личное и единственное в своем роде. Свобода в создании собственного положения должна быть открыта и отработана в юности. Жизненная необходимость юности отчетливо проявляется в случаях, когда человек не имеет возможности прожить этот период. Б. Ливехуд анализирует особенности развития молодых людей, которые в период юности включаются в профессиональную жизнь и непосредственно попадают в общество взрослых. В этом случае открытие самого себя осуществляется шокирующим образом и в тот момент, когда собственное Я еще недостаточно стойко созрело, чтобы достойно пережить это испытание. Хотя экономическая независимость наступает здесь рано и вынужденно занимает важное и слишком высоко оцениваемое место, все же духовная несвобода при

создании мировоззрения и оценке культурных и социальных ситуаций все еще велика.[131]

Юность – стадия консолидации сил для выхода в самостоятельную жизнь, для формирования психологической установки на взрослую, серьезную жизнь. «Прежде чем вступить в пору зрелости, на арену самостоятельной борьбы за существование, самостоятельной работы, – пишет В. В. Зеньковский, – переживаем мы юность, в течение которой мы, уже познав действительность, зная уже себя, овладев уже основным материалом социальной традиции, как бы на «главной репетиции» подводим итоги подготовительной работе».[132]

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Некоторые родители считают, что в первом классе учиться трудно, поэтому следует готовить ребенка к учебе, т. е. учить его читать и считать. В чем правы и в чем неправы родители? Как следует готовить ребенка к школе?

2. Часто родители задают педагогу такие вопросы: «Почему не все дети одинаково овладевают чтением, письмом? Все ходят в детский сад, со всеми в равной мере занимаются воспитатели, в школе их учит один и тот же учитель. Что делать нам, родителям, чтобы как-то помочь своим детям?» Что бы вы ответили на вопросы родителей?

3. «Как определить, готов ли ребенок к школе? Тем более сейчас, когда можно отдавать его и в 6, и в 7 лет. Я хотела бы отдать своего шестилетнего сына в школу, но мне не советуют воспитатели. Да и сын не изъявляет большого желания учиться», – огорчается мама будущего школьника. Такие вопросы задают многие родители. Как определить готовность ребенка к обучению в школе?

4. Ученик 1-го класса стоял на столе, топал ногами, плакал и выкрикивал: «Я самый красивый, самый умный! Я самый, самый!..» Истерика ребенка была налицо. Выяснилось, что дома мама считала сына «самым, самым», и, когда учительница обошла его похвалой, он так бурно прореагировал. Как бы вы поступили на месте учительницы? Как можно предупредить подобное поведение школьников?

5. Высказывается предложение создать отдельные школы для младших, средних и старших учащихся; также для девушек и юношей. Проведите психологическую экспертизу данных предложений.

6. Учитель истории вошел в класс на урок и обнаружил на доске карикатуру на себя. Ребята ждали срыва урока, полагали, что учитель будет искать виновника, читать нотации. Но учитель улыбнулся, подошел к доске, подправил рисунок и начал урок. Ребята были удивлены и разочарованы; урок прошел нормально. Но больше такого не повторялось. В каком классе мог произойти такой случай? Каковы мотивы поведения учащихся? В чем причина разочарования учащихся? Обоснуйте поведение учителя.

7. Опытные педагоги советуют начинающим коллегам при подготовке к уроку заранее готовить себя к возможным конфликтным ситуациям с учащимися. В чем состоит психологический смысл такого совета?

8. В педагогической практике отмечено, что при переходе из начальной школы в средние классы изменяется социально-психологический статус школьников – популярный среди младших школьников ученик может стать непризнанным и наоборот. Почему это происходит? В чем состоят проблемы переходных классов?

Темы реферативных и курсовых работ

Психологические особенности кризиса детства.

Психологический смысл готовности к обучению в школе 6– и 7-летних детей.

Младший школьник и учитель.

Взаимоотношения младшего школьника со сверстниками.

Развитие личности в отроческом возрасте.

Развитие сознания в отроческом возрасте.

Особенности протекания кризиса отрочества в современных условиях.

Подросток и учитель.

Подросток и родители.

Подросток среди сверстников.

Проблема ведущей деятельности в кризисе отрочества.

Развитие сознания в кризисе отрочества.

Развитие личности в кризисе отрочества.

Психологический портрет современного юноши (девушки).

Профессиональное и личностное самоопределение в юношеском возрасте.

Психологическая готовность юношей и девушек к вступлению в самостоятельную жизнь.

Рекомендуемая литература

Основная

Божович Л. И. Этапы формирования личности. М.; Воронеж, 1995.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.

Драгунова Т. В. Подросток. М., 1976.

Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.

Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет. М., 1992.

Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1990.

Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.

Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М., 1994.

Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников // Избр. психол. тр. М., 1989.

Дополнительная

Возрастные и индивидуальные особенности подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., 1967.

Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1995.

Елагина М. Г. Кризис 7 лет и подходы к его изучению // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. № 1.

Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. М., 1991.

Мастеров Б. М. Психология саморазвития: психотехника риска и правил безопасности. М., 1994.

Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. № 1.

Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988.

Осорина М. В. Секретный мир детства в пространстве

взрослых. СПб., 1999.

Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.

Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни. М., 1990.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.

Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1987.

Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1987.

Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.

Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3.

Глава 4. Ступень индивидуализации

4.1. Кризис юности – становление авторства в собственной жизни (17,0 лет – 21,0 год)

Феноменология кризиса юности

На пороге самостоятельной жизни человек делает свой выбор – кем быть и каким быть; он психологически готов вступить в самостоятельную жизнь. **С окончанием школы происходит «встреча» идеальных жизненных планов и социальной реальности**; юноши и девушки отстаивают, утверждают, подтверждают свой выбор.

Начало ступени индивидуализации по своему психологическому содержанию сходно с началом ступени персонализации. Поступление в школу также означало первое отделение ребенка от семьи и переход в социальную жизнь. Но все дети оказывались в одной и той же социальной структуре – школе. Общие правила школьной жизни становились для них основой построения их поведения и взаимоотношений.

С окончанием школы юноши и девушки делают **второй шаг к отделению от семьи – они вступают в самостоятельную жизнь в обществе**. В отличие от дошкольников, перед ними открываются, как правило, две возможности: продолжить образование или пойти работать. **Об этой возрастной группе уже нельзя говорить «вообще»**: ее социально-психологические свойства зависят не столько от паспортного возраста, сколько от социально-профессионального положения. Образование, которое продолжается и на этом этапе развития, является уже не общим, а специальным, **профессиональным**, даже учеба в вузе может рассматриваться как вид трудовой деятельности. Молодые люди приобретают большую или меньшую степень **материальной независимости от родителей**, обзаводятся собственными семьями.

Вхождение в самостоятельную жизнь в обществе, начало собственной индивидуальной биографии не проходит гладко и бесконфликтно. С поступлением в начальные, средние и высшие профессиональные учреждения, с началом трудовой деятельности начинается новая эпоха в жизни человека. Феноменология кризиса юности имеет свои особенности у юношей и девушек, ориентированных на продолжение образования и выбравших для себя самостоятельную трудовую деятельность. Но эта

феноменология имеет и общие, сходные черты.

Для описания феноменологии кризиса юности необходимо указать **исходные условия его развития**. При выходе в самостоятельную жизнь перед молодыми людьми открывается широкое пространство приложения сил и способностей. Субъективно – весь мир перед ними и они войдут в него тем путем, который каждый наметил для себя. В своем выборе юноши и девушки выстроили перспективу своей жизни. **Выход в самостоятельную жизнь начинается с реализации личных жизненных планов.**

Наиболее очевидное проявление кризиса юности, перехода к самостоятельной жизни встречается **у юношей и девушек, не поступивших в вузы или колледжи**. Некоторым не прошедшим по конкурсу молодым людям кажется, что произошла непоправимая катастрофа: все их жизненные планы рухнули, поставленные цели недостижимы. **Крушение надежд переживается очень тяжело** – необходимо снова начинать работу по самоопределению. Часть юношей и девушек настаивают на своем выборе и откладывают поступление в вузы на следующий год. Другие выбирают учебные заведения, где меньше конкурс, меняют свой первоначальный выбор. Однако этот путь таит в себе опасность последующего разочарования.

Свои опасности и трудности подстерегают юношей и девушек, поступивших в учебные заведения и подтвердивших тем самым свои жизненные планы. Достижение первоначальной цели приносит удовлетворение. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности: **один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза**. Процесс адаптации первокурсников к вузу обычно сопровождают отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неподготовленностью к обучению в вузе; неумением осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного, повседневного контроля педагогов; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т. п.[133]

В силу недостаточности жизненного опыта молодые люди путают идеалы с иллюзиями, романтику с экзотикой и т. п. В поведении юношей и девушек проявляется **внутренняя неуверенность в себе**, сопровождающаяся иногда внешней

агрессивностью, развязностью или чувством непонятости и даже представлением о собственной неполноценности. В студенческом возрасте **нередки и разочарования в профессиональном и жизненном выборе**, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и реальности ее освоения. Студент, который раньше на обозримых семинарах мог как «ученик» сотрудничать с профессором, отмечает Б. Ливехуд, должен теперь в потоке людей слушать лекцию. Откуда-то издалека он слушает, как незнакомец читает лекцию. Какими бы важными и героическими ни были попытки организовать семинарскую работу уже на первых семестрах, эти семинары не могут стать подлинной альтернативой массовости из-за огромного числа участников. Это возможно лишь позже, когда около половины всех начинающих «испарится». Но подобное «испарение» многих тысяч молодых людей в каждом случае идет рука об руку с отчаянием и чувствами неполноценности и может надолго оставить след в последующей жизни.[134]

Для юношей и девушек, сделавших своим выбором практическую профессиональную деятельность, ***трудности связаны прежде всего с расхождением идеальных представлений об условиях и содержании деятельности и реальным характером ее протекания***. Чем больше расхождение, тем сильнее внутренние переживания и конфликты. Но для всех юношей и девушек **важно найти свое место в обществе, построить новые отношения с другими**. Неудовлетворенность молодого человека существующими формами общения, неумение понять и выразить свои бурные, волнующие, но смутные переживания приводят к накоплению невысказанного, неосознанного, сокровенного. Из этих переживаний берут начало увлечения юношей и девушек ритмичной, выразительной музыкой, стихосложением, рисованием, которые и выступают способами творческого самовыражения и самопознания.

В кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом – *кризисом смысла жизни*. Основный пафос этого периода – самоопределение, поиск своего места в жизни. В стадии кризиса юности актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я; вопросы, которые в философии относят к экзистенциальным. Отсюда – интерес к нравственно-этическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания.

«Задаваясь вопросом о смысле жизни, – пишет И. С. Кон, – юноша думает одновременно и о направлениях

общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности?»[135]

Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к таким негативным вариантам развития, как наркомания, алкоголизм. Крайняя форма неспособности справиться с кризисом приводит к суициду. С этого периода начинается статистика самоубийств. Самоубийства фиксируются и в более раннем возрасте, но причины их иные: ссора с родителями, несчастная любовь, боязнь последствий необдуманных действий и т. п. Из протеста против массовости и обезличенности отношений взрослой жизни вырастают объединения и движения хиппи, рокеров, панков и т. п.

Важное место в индивидуальном развитии молодых людей занимают вопросы ***профессионального самопознания***. В связи с доминированием в сознании студентов экзистенциальных вопросов в избранной профессии в первую очередь вычленяются вопросы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной и социальной ценности, профессиональных норм и ценностей, самоопределения и самопознания.[136]

Вступление в эпоху самостоятельной жизни

Ступень индивидуализации представляет этап в духовной жизни человека, связанный с выработкой собственного мировоззрения, с определением своей самобытности и уникальности. ***Центральной проблемой молодого человека является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и к своему времени.*** С началом ступени индивидуализации связана рефлексия всех своих способностей как действительно ***своих способностей***. Здесь юношей и девушек ожидает неприятное открытие: потребность в индивидуальном, творческом отношении к действительности должна реализоваться одинаковыми для всех способностями. Эти способности у индивида сформировались при освоении общих для всех образовательных программ, действия в

сходных условиях жизни. Они формировались нередко помимо его собственной воли – необходимо было освоить обязательный для всех минимум знаний, умений и навыков. Но эти способности должны (или не должны) стать его собственными.

Юноша должен быть не только носителем своих способностей, не просто актуализировать их, но *и стать их субъектом*. Он должен обнаружить свою недостаточность и ограниченность и преодолеть их, восполнить их сам. **На ступени индивидуализации впервые начинается авторство в становлении своих способностей, *сознательное и целенаправленное саморазвитие.***

Кризис юности – это начало становления подлинного авторства в определении и реализации своего собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «не-я», человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя. **Этот мотив пристрастного и неустанного рассекречивания собственной самости, переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование, позволяют квалифицировать этот период как критический – кризис юности.**

Переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности. С одной стороны, **молодой человек, начинающий самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека. Но, с другой стороны, опыта «взрослой» жизни у него еще нет, молодому человеку еще только предстоит его приобрести**. Различные «взрослые» роли усваиваются им не сразу и не одновременно. Молодой человек старается всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор нередко осуществляет импульсивно, под влиянием обстоятельств. Он болезненно воспринимает, когда, как ему кажется, ограничивают его самостоятельность, когда критикуют его непродуманные решения, однако внутренний самоконтроль у него развит еще недостаточно.[137]

Как всякий критический период в психическом развитии, **кризис юности имеет свои негативные и позитивные стороны**. Негативные моменты кризиса связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности и

т. п. – и вступлением в новый период жизни, для которого нет еще необходимых органов жизнедеятельности. Позитивное начало кризиса юности связано с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования. Начало ступени индивидуализации означает вступление человека в период не только возрастного (общего для всех), но и индивидуального становления.

Ближайшим основанием кризиса юности является соотнесение идеального представления о профессии и реальной профессии, необходимость действенного подтверждением профессионального выбора.

> «Выбор профессии – одно из главных решений в жизни человека. Он определяет: а) кем быть, т. е. какое занять место в системе общественного разделения труда, в какой мере именно этот вид труда будет обеспечивать удовлетворение материальных и духовных потребностей личности, раскрытие и использование ее способностей и задатков; б) к какой социальной группе принадлежать, т. е. соответствующий социальный статус индивида; в) где работать, ибо «дерево» общественного разделения труда не представлено в каждом регионе всеми своими ветвями, поэтому выбор профессии связан и с выбором места жительства; г) с кем работать, поскольку занятия различаются по проценту мужчин и женщин, возрасту, социальному составу и т. п.; д) какой стиль жизни избрать, ибо он тесно коррелируется с определенными занятиями; е) в конечном счете – всю жизнь».[138]

Личностное и профессиональное самоопределение юношей и девушек за порогом школы проверяется жизнью. Они начинают действовать, реализуют жизненные планы, утверждают выбранный образ жизни, осваивая профессию или включаясь в трудовую деятельность.

Входя в профессию, молодые люди стремятся внести в нее творческое начало, преобразовать, развить, усовершенствовать ее. Но у них не хватает жизненного опыта и знаний, поэтому они вынуждены вести в профессиональной сфере скромную жизнь, играть роль ученика. Желаемое и возможное вступают в противоречие.

В кризисе юности происходит изменение формы со-бытийности молодых людей с другими. ***Впервые партнером для молодого человека становится все человечество, с которым***

взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных идеалов и ценностей. Индивидуализация общественных ценностей и деятельностных норм отношений с другими по мерке личностной позиции человека составляет суть данной ступени развития субъекта общественных отношений. Это отношения в производственном и студенческом коллективе, с преподавателями, с родителями, с самим собой. После долгих лет материальной и эмоциональной зависимости от родительской семьи и от первичных социальных групп молодой человек должен приспособиться к системе культуры и способа общественного производства. Любая неудача этого приспособления переживается не только как доказательство несостоятельности воспитания в родительском доме, но и как угрозу для будущей собственной семьи (потомства).[139]

Ступень индивидуализации начинается с социального и профессионального самоопределения человека. Кризис рождения в новую ступень своего развития связан в том числе и с необходимостью опробовать различные роли взрослого человека, подтвердить правильность выбора профессии, адаптироваться к новому образу жизни, построить новые связи и отношения с другими.

В отличие от подростка, который в основном принадлежит еще миру детства, и юноши, занимающего промежуточное положение между ребенком и взрослым, 18–23-летний человек является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. **Общество видит в нем уже не столько объект социализации, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности** и оценивает ее результаты по «взрослым» стандартам. **Ведущей сферой деятельности становится теперь труд** с соответствующей дифференциацией профессиональных ролей.

Психологической основой кризиса юности является сравнение идеального Я с реальным. Но идеальное Я еще не выверено и может быть случайным, а реальное Я еще полностью не оценено самой личностью. **Единственное средство снять это противоречие – творчески-преобразующая деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир.** Пока юноша не нашел себя в практической деятельности, она может казаться ему мелкой и незначительной. Жизнь нельзя ни отвергать, ни принимать целиком, она противоречива, в ней всегда идет борьба старого и нового, и каждый, хочет он того или нет, участвует в этой борьбе.

Кризис юности знаменуется существенными

личностными перестройками, которые могут пройти бесконфликтно, если человек будет подготовлен к крупным переменам в его жизни, будет способен самостоятельно принимать решения и осуществлять их, намечать жизненные перспективы (далекие и близкие). Это возраст реализации потребности в самоопределении, но не в таком обобщенном виде, как у юношей и девушек, а в жизненно конкретном.

Психологически точно эту ситуацию описал Г. Гегель:

> «До сих пор занятый только общими предметами и работая только для себя, юноша, превращающийся теперь в мужа, должен, вступая в практическую жизнь, стать деятельным для других и заняться мелочами. И хотя это совершенно в порядке вещей – ибо, если необходимо действовать, то неизбежно перейти и к частностям, – однако для человека начало занятия этими частностями может быть все-таки весьма тягостным, и невозможность непосредственного осуществления его идеалов может ввергнуть его в ипохондрию. Этой ипохондрии – сколь бы незначительной ни была она у многих – едва ли кому-либо удавалось избегнуть. Чем позднее она овладевает человеком, тем тяжелее бывают ее симптомы. У слабых натур она может тянуться всю жизнь. В этом болезненном состоянии человек не хочет отказаться от своей субъективности, не может преодолеть своего отвращения к действительности и именно потому находится в состоянии относительной неспособности, которая легко может превратиться в действительную неспособность».[140]

Идеалы, освобожденные от элементов иллюзорности, свойственной созерцательной юности, **становятся для молодого человека ориентиром в практической деятельности**. По мере приобретения опыта принятия самостоятельных решений, настойчивости в их реализации, принятия ответственности за последствия своих действий и поступков происходит самоопределение личности: нахождение (доопределение) смысла своей жизни, предвосхищение будущего жизненного пути, **формирование *реальных* жизненных планов**. С формированием жизненных планов, соответствующих уровню притязаний, собственным возможностям и индивидуальным способностям, кризис юности преодолевается. **Начинается процесс активного освоения профессиональной деятельности, социальных ролей взрослого человека, поиск спутника жизни, установление круга знакомств, многообразная социальная и общественная**

жизнь. Если построение жизненных планов задерживается, молодой человек продолжает поиски своего места в жизни, меняет работу, учебные заведения, друзей и т. п.

Б. Ливехуд полагает, что в современной социокультурной ситуации для молодого человека трудно найти собственное творческое отношение к вещам (как непременное условие вхождения в самостоятельную жизнь), ввиду того что все социальные структуры выросли до необозримых масштабов. **Обезличивание социальных структур и институтов приводит молодого человека к душевному одиночеству и отчуждению.** Эти состояния редко появляются в трудовых отношениях, складывающихся на предприятиях с применением ручного труда и личных контактов, но чаще всего они возникают при механической работе среди многих людей. Они снова уменьшаются, когда маленькие группы получают очевидную личную ответственность и осязаемое место действия.

После окончания школы начинается существенное расхождение в жизненных путях юношей и девушек. Это касается не только завершения образования и профессионализации, т. е. особенностей выбора рода деятельности, специальности, трудоустройства. Наиболее значительные различия в социальном поведении и психологии девушек связаны с созданием семьи. При этом сознательно учитывают требования будущей семейной жизни не сами девушки, а скорее их родители, которые передают детям собственные ориентации. Социологи свидетельствуют: **в планах родителей будущее мальчиков чаще связывается с представлениями о профессиональном продвижении и социальном росте, а девочек – с семейными ролями.**[141]

4.2. Молодость – синтез субъекта социальной жизни (19,0 лет – 28,0 лет)

Закономерности развития в молодые годы

Молодые годы – это время овладения профессией, приобретения экономической ответственности, **полное включение во все виды социальной и общественной жизни страны**. На этой стадии складывается собственная семья и строится свой образ жизни: вступление в брак, рождение первого ребенка, установление круга знакомств, связанных с общей работой. На работе осваиваются профессиональные роли и позиции, продолжается профессиональная подготовка (в первую

очередь – через самообразование) и начинается совершенствование мастерства.

Психолог А. В. Толстых пишет:

> «Молодость по своей природе оптимистична: человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, трудится над утверждением своего человеческого предназначения, и хотя он сталкивается с трудностями на этом пути, они все же не кажутся еще непреодолимыми. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности, как правило, кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, освоения все новых и новых возможностей. Цель молодости и заключается в реализации возможностей саморазвития».[142]

Б. Ливехуд отмечает, что начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное чувство. У молодых людей исчезают сомнения, они начинают практическое строительство своего будущего. Во всех сферах начинается сильное стремление к экспансии, к освоению профессионального и социального пространства. **В этот период ведущей становится профессиональная деятельность.** Профессиональная деятельность в ситуации, когда выбор уже сделан, ставит перед каждым молодым человеком задачу движения и специализации в избранной профессии, приобретения мастерства. В более сложных случаях молодой человек, попробовав себя в практической деятельности, может принять решение изменить жизненный выбор, более или менее сознательно меняет профессию.

Найти спутника жизни, обустроить собственное жилье, начать первую фазу профессиональной жизни – все это спроецированные вовне внутренние психологические устремления и задачи. Создание личной физической и социально-психологической среды требует от молодых людей много энергии и напряжения, но приносит также и большое удовлетворение.

Первое место работы или вступление в профессию являются также большим творческим достижением в общественной сфере. Здесь важно признание других, без получения которого невозможно профессиональное и социальное развитие. Как образно пишет Б. Ливехуд, первая должность – это лишь стремя, с помощью которого садятся в седло; только вступив в должность, можно доказать свои способности.[143] **Возраст между двадцатью и тридцатью годами сензитивен для познания себя в различных профессиональных ситуациях, для преодоления жизненных трудностей.**

Примерно в возрасте 28 лет эта фаза заканчивается, собран достаточный опыт и оформляется представление о возможности роста в определенной профессиональной сфере.

Худшее, что может случиться с человеком в этой фазе его жизни, это необходимость в течение многих лет выполнять одну и ту же работу, не имея возможности изучить при этом что-то новое, расширить и обогатить свой опыт. Одни молодые люди избегают этого, строя свою деятельность до тех пор, пока не изучат всего; другие, оглядевшись, приспосабливаются и учатся не проявлять инициативы всю оставшуюся жизнь. Такой вариант построения карьеры закрывает возможности индивидуального развития и саморазвития.

На этой стадии развития **молодой человек должен стремиться быть творческой личностью в конкретных ситуациях общения, научиться строить свои социальные отношения по-взрослому**. Имеется много форм взрослого бытия, каждая из которых предоставляет свои возможности ее освоения; их выбор и реализация составляют индивидуальное многообразие линий развития.

> «Стратегия жизни разных людей, – отмечает К. А. Абульханова-Славская, – состоит в том, что одному удается сразу определить свою основную жизненную линию, свою профессиональную перспективу, другой первоначально может видеть несколько перспектив, направлений своей самореализации и хочет сначала попробовать себя в разных сферах, а затем уж выбрать главное направление. Один считает, что надо как можно раньше создать семью, обеспечив свой «тыл», другой – напротив, сохранив личную свободу, сначала утвердить себя, посмотреть мир и т. д.».[144]

Для студенческой молодежи зависимое положение фазы юности искусственно продлевается более длительными сроками обучения. То обстоятельство, что молодые люди с опозданием могут занять ответственный пост со всеми его трудностями, надеждами и опасениями, означает более позднее включение в сферу реальной профессиональной и социальной деятельности. Впоследствии это может привести к замедлению темпов профессионального, социального и психологического развития.

В осуществлении мечты огромную помощь молодому человеку может оказать **наставник**. Он способен вселить в него уверенность, разделяя или одобряя мечту и передавая мастерство и жизненный опыт. **Основная функция наставника состоит в том, чтобы обеспечить переход от отношений «родитель –**

ребенок» к отношениям в мире взрослых сверстников. Наставник должен в достаточной степени обладать родительскими качествами, олицетворяя высокий уровень достижений, но в то же время проявлять к ученику сочувствие и симпатию, чтобы суметь преодолеть разрыв между поколениями и установить отношения «на равных».

Молодость является тем возрастом, когда заключается большинство браков: к 24 годам в брак вступает до ¾ молодых людей. При этом фиксируется следующая тенденция: если молодые люди не вступят в брак в период жизни от 19 до 28 лет, то в последующие годы сделать это становится все труднее. Таким образом, **создание семьи – это своего рода социальная задача («задача развития») молодых;** молодые годы сензитивны для поиска и нахождения спутника жизни.

Вступление в брак представляет собой важный момент жизненного пути личности в молодости. Семейная жизнь оказывает существенное влияние на ход психического развития человека, на его профессиональное становление и реализацию творческих возможностей. Чувство уверенности в себе, ответственности перед супругом, самим собой, детьми и обществом, радость от интимного общения друг с другом в счастливом браке поднимают человека на высокий уровень жизнедеятельности и творчества. Неудачные браки могут затормозить личностный рост человека и его профессиональное продвижение, негативно сказаться на отношениях в дальнейшем к представителям другого пола, на целостном отношении к миру.

С выходом замуж, созданием семьи у молодой женщины начинается освоение еще одной роли – **хозяйки дома**. Домашний труд, который играл небольшую роль в жизни девушек и почти никакой – у юношей, когда они жили со своими родителями, становится в собственной семье важным элементом бытового поведения молодых супругов. Как утверждают социологи, **домашняя нагрузка молодой жены втрое больше, чем у мужа**, – именно на ее плечи ложится бóльшая часть домашних дел. И если поначалу ведение домашнего хозяйства нередко ощущается молодой женщиной как приятная обязанность, то вскоре, особенно с появлением детей, домашняя нагрузка становится чрезмерной. Современной молодой женщине трудно мириться с таким неравенством, тем более что до выхода замуж она была во всем равна со своим сверстником.

Трудовая загруженность молодой работающей женщины, имеющей семью и детей, существенно изменяет весь строй ее жизни. Изменяются самые разные стороны ее жизнедеятельности: сокращается время на отдых и культурный досуг, нередко

тормозится профессиональный рост, ограничивается круг общения. Перегрузка на работе и дома негативно отражается на микроклимате семьи, взаимоотношениях супругов, становясь часто причиной семейных конфликтов. **Большое количество разводов на первом году брака свидетельствует прежде всего о психологической неготовности молодоженов нести груз бытовых обязанностей.**

У большинства женщин «пик» нагрузки, соответствующий раннему материнству, совпадает с периодом профессионального становления. **Материнство нередко приводит к сбою в ритме профессионального роста**, к отставанию женщины в продвижении по работе. Исследования уровня квалификации рабочих – мужчин и женщин – четко обнаруживают, во-первых, замедление темпов роста квалификационного уровня у женщин в период от 20 до 29 лет и, во-вторых, стабилизацию квалификации у большинства женщин после 30 лет на достигнутом уровне, в то время как у мужчин в возрасте 25–29 лет наблюдается особенно значительное повышение квалификации и рост ее продолжается до 40 лет.[145]

Рождение и воспитание детей составляют важнейшую сторону жизни молодой семьи. Рождение ребенка изменяет самосознание супругов: мужчина превращается в отца, женщина – в мать. Младенец дает матери чувство ее собственной значимости и психологически защищает ее от житейских трудностей и неурядиц. Отцу он дает возможность продемонстрировать свое благородство, почувствовать себя защитником, помогает ему поупражняться в великодушии, в терпимости, выдержке. Освоение родительской роли требует от супругов принятия на себя обязательств, регулирующих их место как в семье, так и в обществе. Эти обязательства должны быть осознанно приняты человеком как формы реализации его жизненных целей.

Рождение детей изменяет весь строй семьи – она получает временную перспективу, включается в процесс воспроизводства жизни, преемственности поколений. Особое значение приобретает появление ребенка в семьях, где молодожены не объединены общими профессиональными интересами, имеют разные увлечения, что способствует духовному и эмоциональному разобщению юной пары. **Совместный ребенок сразу делает всех этих людей родными**, а молодоженов не просто супружеской парой, но по-настоящему родственниками. Тем самым ребенок дает своим родителям и родителям родителей чувство общности забот, желаний, интересов.[146]

Дети превращают супругов в родителей, в воспитателей и педагогов. Прибавляя множество больших и маленьких дел и хлопот, прежде всего житейских, дети заставляют взрослых отрывать взор от привычной повседневности, обращают их мысли к вечным вопросам бытия. Они открывают родителям новое зрение, изменяют их мировоззрение. Многие взрослые вспоминают первые годы семейной жизни, воспитание маленьких детей как самый счастливый период в своей жизни.

Основные приобретения в развитии молодых людей

В житейских представлениях людей возраст молодости окрашен в светлые тона. Молодость является наиболее ценимым возрастом; молодежь представляет собой ту социальную группу в обществе, на которую в первую очередь ориентируются композиторы, певцы, модельеры. предприниматели, политики. В молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, к преобразованию окружающего мира, себя самого. Молодой человек максимально работоспособен: он достигает предельных показателей своего физического и психофизического развития. Он здоров, полон сил, ощущает себя способным на любые свершения; субъективно кажется, что нет никаких непреодолимых преград и трудностей. Во все свои дела и начинания молодые люди вкладывают большую энергию и напор. Для реализации своей идеи они готовы работать и днем и ночью, при этом неудачи в начинаниях переживаются тяжело и часто выбивают из колеи.

В молодости происходит выравнивание отдельных сфер личности. А. В. Толстых отмечает: «Без качественных скачков, без известной неравномерности не обходится ни одно развитие. Все дело лишь в том, что в молодости «несовпадение во времени» неизбежно должно ослабляться, организовываться в гармонию неповторимой индивидуальности, особой личности».

Б. Ливехуд указывает, что в молодые годы, и прежде всего в их второй половине, внутренняя душевная жизнь впервые приобретает личные формы – возникает ***собственный уникальный внутренний мир***. Появляется знание о собственной жизни как особой задаче, и не только знание, но и конкретный опыт о начале и конце жизни, о добровольно выбираемой ответственности в отношении людей и общественных институтов. Молодые люди чрезвычайно экспансивны в социальной сфере и в межличностных отношениях: у них широкий круг общения, они легко входят в различные сообщества и группы. **Молодые люди легко знакомятся, устанавливают контакты, завязывают**

дружбу.

Молодость – время серьезной и большой любви, поиска спутника жизни, создания семьи. Молодые люди отличаются большой политической активностью. Особенно эта черта присуща студенческой молодежи. Справедливое переустройство общества – одна из тем обсуждений и деяний молодежи.

Этот период является временем, когда интенсивно развивается внутренняя жизнь во всем ее многообразии и проявляется в целях, ориентированных вовне. Ощущение себя личностью, находящейся в стадии становления, вначале является неустойчивым, что проявляется в сильном колебании чувств и в стремлении испытать собственные способности в более близких человеческих отношениях и в профессиональной жизни. В двадцатые годы жизнь чувств еще интенсивна и неустойчива. Когда Гете было 27 лет, он охарактеризовал пройденную фазу жизни словами: «Ликование до небес – печаль до смерти». Самооценка человека в этой фазе еще очень зависит от реакции на его действия и деятельность. Молодой человек стремится проявить себя в различных ситуациях, чтобы понять и познать себя и свои способности, найти свое призвание.

К концу периода молодости приходит ощущение устойчивости своего отношения к миру, своего социального и профессионального Я. Зарождается чувство хозяина своей жизни, социальная ответственность за себя и за дело, продолжается профессиональное самоопределение и уточняются критерии оценки себя как профессионала. **В этот период формируется индивидуальный стиль деятельности.**

В молодые годы человек стремится к самостоятельности, независимой жизни, осознает себя взрослым и полноправным. Происходит включение во все виды социальной активности и овладение различными социальными ролями.

В молодости продолжается интеллектуальное развитие. **Молодой человек проявляет высокую способность к усвоению нового, к напряженной интеллектуальной деятельности.** Владение способами учебной и умственной деятельности обеспечивает высокую продуктивность в освоении сложных форм теоретического сознания и деятельности – философии, науки, права, искусства и т. д. Многие открытия в науке совершаются молодыми.

В психологии нет общепризнанной точки зрения на проблему возрастного развития мышления (интеллекта) человека. Одни психологи считают, что интеллектуальное развитие заканчивается в детском возрасте. Наиболее авторитетный исследователь онтогенеза мышления Ж. Пиаже утверждает, что к

15 годам складываются основные структуры мышления человека и в дальнейшем мышление лишь функционирует, но не развивается. Меняются только содержание и области, в которых используются сформировавшиеся когнитивные структуры. Другие исследователи более оптимистично смотрят на перспективы интеллектуального развития человека и полагают, что качественные преобразования мышления происходят и во взрослом периоде.

Наиболее интересные данные о развитии мышления на этапах онтогенеза получены в когнитивной психологии. Не вдаваясь в описание детальной картины развития мышления, представим общую логику его возрастной динамики. В современной когнитивной психологии получила подтверждение психометрическая **теория «подвижного» и «кристаллизованного» интеллекта**, предложенная американским психологом Р. Кеттеллом. Согласно этой теории, в интеллекте следует различать кристаллизованную (предметно-содержательную) и подвижную (операционно-динамическую) составляющие. Кристаллизованный («связанный») интеллект включает в себя культурные знания, образованность, компетентность; он в большей степени зависит от обучения, протекающего в условиях недостаточно длительного времени.

Подвижный («свободный», «текучий») интеллект представляет собой базовую способность осмысливать содержание, осуществлять обработку информации. **Он определяет скорость, или темп, в котором происходит обработка информации.** Подвижный интеллект, с точки зрения Р. Кеттелла, независим от приобщения к культуре.[147]

В рамках этой двухмерной модели интеллекта описываются изменения интеллектуальных функций человека на протяжении жизни. Их динамика представлена на рис. 6.

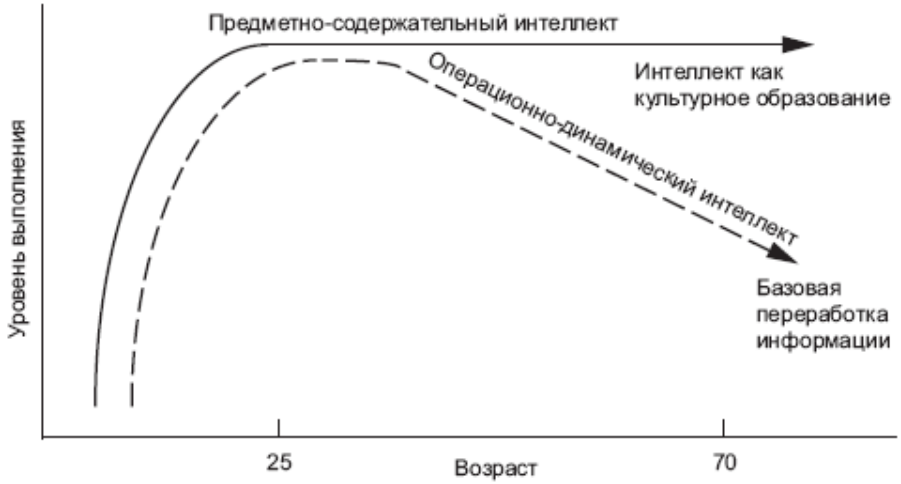

Рис. 6. Траектории развития двух основных компонентов интеллекта

Как видно на рисунке, предметно-содержательный и операционно-динамический интеллект имеют отличающиеся траектории развития в течение жизни. Примерно до 25 лет их развитие идет параллельно и по возрастающей. Далее предметно-содержательный (кристаллизованный) интеллект остается на одном уровне на все последующие периоды жизни, а операционно-динамический интеллект после 30–35 лет начинает плавно снижаться, при этом инволюция наиболее выражена в пожилом возрасте.

Исследования когнитивных психологов показывают, что накопленные индивидом знания, уровень компетентности, умения остаются сохранными до глубокой старости. Более того, они даже могут быть усилены при обучении или упражнении. В исследованиях выделены две основные сферы, в которых могут наблюдаться главным образом положительные изменения в предметно-содержательном интеллекте второй половины жизни: практический ум, сфера знаний и область фундаментальных жизненных законов. Мудрость была в первую очередь выделена как та форма предметно-содержательного интеллекта, которая может продолжать совершенствоваться или даже впервые возникает во взрослом возрасте.[148]

Как отмечается в отечественных психологических исследованиях, для возрастного периода 18–25 лет свойственно усиленное развитие психических функций, их фронтальный прогресс. В этот период наиболее интенсивно развиваются память и мышление. Как отмечает С. Д. Смирнов, преобладающее значение в познавательной деятельности молодых людей начинает приобретать абстрактное мышление, формируется

обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.[149] При сопоставлении особенностей развития памяти у студентов и работающих молодых людей оказалось, что все процессы памяти в студенческой группе отличаются более высокими показателями развития. Наибольшие различия обнаруживаются в долговременной памяти.[150]

4.3. Кризис молодости – становление субъекта собственной жизнедеятельности (27,0 лет – 33,0 года)

Феноменология кризиса молодости

К тридцати годам человек обычно утверждается во взрослой жизни – определяется в профессии, достигает первых результатов в профессиональной деятельности, устраивает семейную жизнь и т. д. Молодые люди входят в профессиональное сообщество и получают признание у своих более опытных сослуживцев. Они реализуют уже многое из того, что намечали в юности.

К тридцати годам человек становится уникальной личностью, со своим мировоззрением, со своим стилем деятельности, образом жизни, кругом общения и манерами поведения. Человек находится на вершине развития своих интеллектуальных возможностей. Он прошел серьезную школу социальной и общественной жизни.

В 27–28 лет человек вступает в период кризиса молодости. В этот период человек впервые оглядывается на прожитые годы; у молодого человека возникает отчетливое чувство, что он простился с юностью. Заглядывая вперед, он чувствует, что вступает в фазу, когда появляются совершенно другие жизненные задачи. **Такая остановка и рефлексия проявляются в переживании чувства, что юность миновала и что начинается новый этап в индивидуальной жизни.** Нередко первый взгляд назад, прощание с юностью окрашены в грустные тона. Это происходит в том случае, если представления о жизни, сложившиеся между 20 и 30 годами, оказываются не совсем верными, **жизнь вдруг перестает казаться легкой и понятной, иногда разрушаются основы образа жизни, перестраивается вся личность**.

> «Анализируя пройденный путь, свои достижения и провалы, человек обнаруживает, что уже при сложившейся и внешне благополучной жизни личность его несовершенна, что много времени и сил потрачено

> впустую, что он мало сделал по сравнению с тем, что мог бы сделать, и т. п. Иными словами, происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего “Я”. Человек обнаруживает, что многое он уже не может изменить в своей жизни, в себе: семью, профессию, привычный образ жизни… Этот кризис молодости свидетельствует о том, что человек переходит на новую возрастную ступень – возраст взрослости».[151]

Примерно в 30 лет подводят первые итоги, знают, что могут, что дается с трудом и чего никогда не сумеют сделать. Многие работающие люди переживают тридцатилетие, когда подводятся первые итоги жизни, как внутренне относительно спокойную фазу жизни. Под этим подразумевается, что внешне может случиться все, но внутреннее равновесие и внутренняя уверенность велики.

> «Решив, казалось бы, сложнейшую проблему, – отмечает А. В. Толстых, – найдя себя во взрослой жизни, утвердившись в ней как муж, отец, профессионал, общественный деятель, он вдруг осознает, что стоит фактически перед той же задачей – найти себя в новых обстоятельствах жизни, соразмеряя в данном случае масштаб своей личности с новыми перспективами и новыми ограничениями, которые он увидел только теперь».[152]

Б. Ливехуд отмечает, **что для женщины 28-й или 29-й годы жизни являются, может быть, еще большим переходом и еще более трудным прощанием с юностью, чем для мужчины**. И от нее в тридцатые годы требуется относительно большие организаторские достижения. Дети уже немного подросли, они ходят в разные школы в разное время. Каждого ребенка надо вовремя отправить, снабдив его всем, что ему нужно для души и тела, а потом справиться с домашним хозяйством. Это требует также организаторского таланта, как пост руководителя предприятия для мужчины.[153]

Г. Томэ ссылается на наблюдения двух известных авторов в области лонгитюдных («продольных») исследований Г. Джонса и Дж. Мак-Фарлейна об особенностях развития одних и тех же испытуемых в подростковом (юношеском) кризисе и кризисе 30 лет. Они фиксируют сильные отклонения в общей картине развития у многих испытуемых на втором и на третьем десятке их жизни. Молодые мужчины, в 30 лет оказавшиеся вполне собранными, компетентными и творчески направленными, в 14–16 лет действовали негативно, были крайне неуверенными в себе,

отказывались учиться в школе. В то же время среди 30-летних встречались молодые люди, выглядевшие крайне неуверенными, безнадежно разочарованными, в то время как в 14–16 лет они казались уже относительно зрелыми и отличались весьма значительными интеллектуальными и школьными успехами.[154] **Психологическая природа взаимосвязи кризиса отрочества и кризиса молодости еще не изучена, но то, что эти кризисы внутренне связаны между собой, не вызывает сомнений.**

Г. Томэ отмечает, что третье десятилетие жизни человека занимает особое место при рассмотрении вопроса о зависимости между возрастом и склонностью к конфликтам. Наряду с возрастом полового созревания третье десятилетие особенно выделяется у женщин. При этом отчетливо проявляются конфликты с родителями, учащаются конфликты, связанные с возможностями и реализацией своих интересов. Они отражают трудности социальных ситуаций; например, у секретарш и коммерческих служащих – женщин, которые после рождения ребенка внезапно вынуждены оставить свою работу. Социальная статистика свидетельствует о том, что профессиональная и географическая мобильность достигает пика в молодые годы, а эмиграция и значительное количество нарушений правил дорожного движения характерны именно для третьего десятилетия.[155] На большую вероятность смены профессии или места работы и жительства указывается и в других исследованиях психологов и социологов.

> «Приближаясь к тридцатилетию, – пишет Г. Шихи, – мы начинаем ощущать в себе новые жизненные силы. Мужчины и женщины говорят о своих чувствах скупо и ограниченно. Они обвиняют всех и вся в том, что выбор, сделанный ими в двадцать лет, был неудачен, и все сводят к росту карьеры. Может быть, на самом деле в тот момент выбор был прекрасен, но сейчас он уже не удовлетворяет человека. Какой-то внутренний аспект, оставленный без внимания, сейчас пытается проявиться. И человек опять поставлен перед необходимостью выбора. Требования к личности изменились и ужесточились. В работе происходят большие перемены, путаница и часто кризис, и человек, желая выплеснуть отрицательные эмоции, в то же время мечтает обрести опору в жизни. Появляется стремление вырвать пройденный кусок жизни и начать все сначала в тридцать лет. Это может означать выход на иную дорогу или превращение мечты “например, стать президентом”

в более реальную цель. Одинокий человек чувствует толчок, побуждающий его искать партнера. Женщина, которая раньше была довольна тем, что сидит дома с детьми, стремится выйти в свет. Бездетные родители стремятся завести детей. И почти каждый, кто уже семь лет живет в супружестве, чувствует недовольство. Если это не приведет к разводу, то вызовет серьезный пересмотр брачного союза и стремлений партнеров».[156]

Нормативный кризис молодости – один из самых острых кризисов развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становится потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в ощутимых переменах наряду с некоторым страхом перед ними (ведь неудача здесь более значима, чем для молодого специалиста). Более тяжело этот кризис переживают мужчины, чем женщины, что объясняется особыми социальными ожиданиями относительно профессиональной карьеры мужчин.

Как правило, мужчина на первое место ставит работу. Это предпочтение проявляется и в юности, в период самоопределения, когда решаются вопросы «кем быть? каким быть?». Но в 30 лет вопрос профессионального роста приобретает особое значение. **Тридцатые годы жизни в общественном мнении и собственном представлении – это годы, когда необходимо делать карьеру.** Кто до сих пор не был замечен, тот будет обойден при последующих повышениях, – таково господствующее мнение.

Несмотря на то что человек может быть относительно доволен своей жизнью, он начинает испытывать неудовлетворенность собой, задается вопросом о том, каков он и каким хотел бы быть, понимает, что что-то переоценил в своей жизни, а что-то недооценил. То, что еще вчера казалось жизненно важным и чему отдавалось много усилий, кажется мелочным, пустым по сравнению с тем, что хотелось бы сделать. **Происходит глубинный самоанализ и критический пересмотр собственной личности, приводящий к переоценке ценностей.**

Иногда такая внутренняя переоценка приводит к перемене профессии, к пересмотру своих отношений с окружающими людьми, к перемене уклада семейной жизни. **Такая внутренняя работа необходима для осознания человеком своего места в жизни.** Если человек не сумеет вовремя переоценить и при необходимости исправить сложившийся образ жизни, ему не удается реально изменить себя и развиваться дальше.

Самоопределение в собственной жизнедеятельности

И по социальным и по психологическим меркам человек к тридцати годам завершает определенный этап своего развития. Возникает необходимость (социальная и личная) подвести предварительные (промежуточные) итоги и определить перспективы дальнейшей жизни. Первые жизненные успехи и ожидания уже позади, труд и быт становятся будничными и в результате происходит новое снижение чувства осмысленности и полноты бытия. **С рефлексивной оценкой пройденного пути, с осознанием возможностей и перспектив дальнейшего развития связана феноменология кризиса тридцатилетних.**

Стержневую основу процесса самоопределения личности в кризисе молодости составляет профессиональная деятельность, перспективы профессионального роста, карьеры. В связи с этим представляют интерес психологические исследования профессионального развития человека. В отечественной психологии получила признание схема профессионального генеза Е. А. Климова. Он выделяет следующие основные варианты и фазы развития профессионала.

Оптант. Человек обретает озабоченность вопросами выбора или вынужденной перемены профессии и делает этот выбор. ***Адепт***. Это человек уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее. ***Адаптант***. Молодой специалист должен найти в себе разумение и возможности саморегуляции, чтобы распознать, понять новые для него нормы, регулирующие и поведение, и образ жизни, и манеры, и внешний облик профессионала, должен суметь «вписаться» в контекст этих норм. ***Интернал***. Это уже опытный, «наторевший» в своем деле работник, который любит свое дело и может вполне самостоятельно, все более надежно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном трудовом посту. Это признают и товарищи по работе. Он здесь уже «свой», «наш» – как бы уже внутри профессии, вошел в нее вполне определенно.

Мастер. На этом уровне профессионализма человек может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи, которые не всем коллегам по плечу. Он выделяется или какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым работником. Обычно он уже имеет некоторые формальные показатели

квалификации (разряд, категорию, звание).

Авторитет. Это мастер своего дела, уже хорошо известный в профессиональном кругу или даже за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). В зависимости от принятых в данной профессии форм аттестации работников он имеет те или иные высокие формальные показатели квалификации (разряд, категорию, звание, ученую степень). О его успехах уже известно многим; возможно, он уже имеет награды, знаки отличия. С мнением его уже заметно считаются и коллеги, и руководители. Профессиональные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

Наставник. Авторитетный мастер своего дела в любой профессии «обрастает» единомышленниками, учениками, последователями. И это одно из обстоятельств, которые делают его жизнь наполненной осмысленной перспективой. Несмотря на приближающийся выход на пенсию, жизнь, связанная с передачей опыта молодым, с отслеживанием их успехов, а также посильным включением в их дела, может быть полной смысла.[157]

В исследованиях зарубежных психологов выделение этапов профессионального развития сопряжено с указанием возрастных границ. В периодизации профессионального пути Р. Хейвигхерста выделены такие этапы.

1. ***Идентификация с работником*** (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я-концепции.

2. ***Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия*** (от 10 до 15 лет). Школьники научаются организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: сначала работа, а потом игра.

3. ***Приобретение конкретной профессиональной идентичности*** (от 15 до 25 лет). Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.

4. ***Становление профессионала*** (от 25 до 40 лет). Взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.

5. ***Работа на благо общества*** (от 40 до 70 лет). Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они начинают

задумываться о той гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их труд, и находить время для выполнения своих обязательств перед обществом.

6. ***Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности*** (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.[158]

По завершении периода первоначального вхождения в профессию, ее освоения, с приобретением профессиональных знаний и умений (становления профессионала) молодому человеку требуется реальное подтверждение его профессиональных достижений. Это может быть прибавка к зарплате, повышение статуса, предложение перспектив профессионального роста. Если этого не происходит после 4–5 лет самостоятельной трудовой деятельности, то у молодого человека появляются эмоциональный дискомфорт, неосознанная неудовлетворенность трудом.

Если руководство запаздывает с осознанием того, что молодой специалист уже «вырос», искусственно тормозит его продвижение, если профессионал вынужден существенно перерабатывать, чтобы доказать свое право на рост профессионального статуса, то возникает конфликтная ситуация или переутомление, неизбежно приводящее к углублению кризиса 30-летия. Сочетание этих неблагоприятных моментов увеличивает вероятность смены работы. Самое неприятное, что может произойти с молодым человеком в 30 лет, – это полное разочарование в своей профессиональной деятельности.

Исследователи выделяют следующие возможные **пути разрешения профессионального кризиса молодости**.

1. ***Прекращение профессионального роста*** – стабилизация на достигнутом уровне, ограничение профессиональных притязаний и смещение основных мотивов в другие сферы жизни.

2. ***Упрочение одной из сторон профессиональной деятельности*** – выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его узкие границы.

3. ***Конструктивное разрешение*** – профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий профессиональный уровень.

4. ***Деструктивное разрешение*** – срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытке начать все сначала.[159]

Путь разрешения кризиса зависит от особенностей предшествующего периода, а также от индивидуальных особенностей; он тесно связан с обстоятельствами жизни в

целом. В работах психологов отмечено, что мужчины и женщины по-разному переживают процесс пересмотра жизненных целей в период от 28 до 33 лет. **Мужчины могут сменить работу или изменить образ жизни, но их сосредоточенность на работе и карьере не меняется.** Женщины на переходе 30-летнего рубежа обычно меняют приоритеты, установленные в молодости. **Женщин, ориентированных ранее на замужество и воспитание детей, теперь в большей степени начинают привлекать профессиональные цели; в то же время те, кто отдавал свои силы работе, теперь, как правило, направляют их в лоно семьи и брака.**

Представления мужчин о своем будущем положении и о том мире, который их будет окружать, обычно проще и не столь разнородны, как у женщин. Женщинам, именно вследствие разнородности их устремлений, значительно труднее достичь своих целей, чем мужчинам.[160]

> «В переходном возрасте, – пишет Г. С. Абрамова, – отношение женщины к карьере обостряется тем, что она на фоне естественного прилива сил в то же время начинает по-новому реагировать на социальные отношения, вторгающиеся в ее семейную жизнь. Социологи называют этот период в жизни женщины периодом «кухонного бунта», когда женщина делает попытку изменить свое социальное положение за счет профессионального совершенствования, психологи говорят о переоценке решений о карьере, о стиле жизни».[161]

4.4. Взрослость – синтез уникального само-бытия, человека (32,0 года – 42,0 года)

Закономерности развития взрослого человека

Взрослость характеризуется психологами как годы «пик», как оптимум для профессиональных и интеллектуальных достижений, как период интеграции многообразных связей и отношений с другими людьми, накопления сравнительно постоянных материальных средств, лидерство в различных видах деятельности и старшинство по возрасту среди своих сотрудников.

В этот период жизни профессию, как правило, не меняют. Перед взрослым человеком стоит задача добиться социального и профессионального продвижения и достичь поставленных

жизненных целей. **Поведение взрослых определяется больше интеллектом, хотя экспансивность еще присутствует и все еще проникнута эмоциями, но рассудок преобладает.** В двадцатых годах жизни можно было еще проверить свои надежды и желания, теперь же речь идет о том, чтобы планировать дальнейший ход событий.

Исследователи характеризуют **этот период как организационный**, потому что человек в этот период склонен к тому, чтобы все проблемы решать организационным путем. Умение обобщать, анализировать факты и принимать логические решения, основанные на интерпретации фактов и прогнозе, выступают на первый план.

Наряду с этим есть растущая потребность, прежде всего у мужчин, проявить свои организаторские способности, находясь у власти. Человек в возрасте от 30 до 40 лет находит удовлетворение в сознательном служении делу конкретной организации.

Взрослый человек достигает высот в профессиональной деятельности, приобретает авторитет у сотрудников и заметный социальный статус. В эти годы человек обладает достаточным опытом общественно-трудовой деятельности; он имеет большие перспективы личностного и профессионального роста.

Для тех, чья карьера развивается в соответствии с типичным профессиональным циклом, середина ее является временем упрочения своего профессионального положения – человек осваивается на работе и сознает реальные возможности своей карьеры. **Взрослость – время упрочения своего положения в обществе и вместе с тем время стремления к успеху в своей работе.** В этот период человек старается показать все, на что он способен в избранной им профессии. Он также пытается добиться определенной стабильности не только в своей работе, но и в остальных сферах своей жизни. **Для некоторых этот период связан с повышением личной ответственности и своего престижа, отказом от помощи наставника и приобретением полной самостоятельности.**

Изменяется позиция по отношению к другим людям. Взрослый человек не только полностью отвечает за самого себя, но и начинает осознавать ответственность за других людей, за молодежь, еще не обладающую жизненным опытом, за своих детей. Перед ним стоит ряд жизненных задач: стать возможно лучшим родителем для своих детей, достичь совершенства в профессии, проявить себя на общественном поприще, быть преданным другом, интересным партнером в общении. **Отсюда потребность в кропотливой работе над устранением личных**

недостатков, стремление к самосовершенствованию.

Позиционные изменения во взаимоотношениях взрослого с другими людьми наиболее явным образом обнаруживают себя в семейной жизни.

Так, например, в исследованиях зарубежных психологов описываются шесть стадий родительства: 1) стадия ***формирования образа*** длится от зачатия до рождения ребенка; супруги пытаются представить себе, какими родителями они будут, оценивая свои ожидаемые действия согласно собственным стандартам идеального родителя; 2) стадия ***выкармливания*** продолжается с рождения до момента, когда ребенку исполняется примерно 2 года (пока он не начнет говорить «Нет»); у родителей формируется чувство привязанности к своему малышу, и они научаются соизмерять эмоциональное участие и время, которое они отдают супругу, работе, друзьям и своим родителям, с потребностями младенца; 3) стадия ***авторитета*** – в период времени, когда ребенку примерно от 2 до 5 лет; супруги начинают задаваться вопросом, какими родителями они были и какими будут. Прогресс здесь бывает в том случае, когда родители осознают, что они – и их дети – не всегда соответствуют созданному ими идеальному образу; 4) ***интерпретативная*** стадия приходится на годы среднего детства; родители вынуждены проверять и пересматривать многие из своих устоявшихся предположений. Когда их дети становятся тинейджерами, родители проходят во-первых, стадию ***взаимозависимости***, на которой они должны подвергнуть ревизии свои властные отношения с теперь уже почти взрослыми детьми. Эти отношения могут стать соперничающими или превратиться в партнерские. Наконец, во-вторых – ***расставания***, когда выросшие дети уходят из дома, родителям приходится не только «отпустить их», но и браться за трудную и порой неприятную задачу критического осмысления того, какими родителями они были.

На каждой стадии родители должны суметь разрешить свои внутренние конфликты на новом и более высоком уровне интеграции, иначе они смогут просто не справиться с охватившими их чувствами. Это неснятое напряжение может негативно сказаться на супружеских отношениях или на способности эффективно выполнять родительские функции.[162]

Б. Ливехуд пишет, что в период взрослости в браке заканчивается первая влюбленность. Должны быть открыты другие источники брака, он не должен превратиться в рассудочную деловую связь, когда у каждого своя задача и совместная жизнь становится рутиной без волнения и

неожиданностей. **Только общий духовный союз может вывести супружескую пару на более высокий уровень совместной жизни.** Сексуальные отношения стали привычными, теперь должна вырасти более глубокая связь, чтобы отношения не задушил рационализм. Эта более глубокая связь может быть только сознательным решением отделить в своем отношении к спутнику жизни существенное от несущественного. Уже это решение открывает глаза на индивидуальность другого. Из этого вначале вырастает теплое чувство товарищества, взаимного доверия. Позднее окажется, что эта дружба является фундаментом углубления отношений, которые затем могут развиться в настоящую, основанную на духовной связи любовь. [163]

В тридцатые годы может быть заложен фундамент практического сотрудничества мужчины и женщины, и культура семьи достигнет своего расцвета (например, в искусстве организовывать отпуск как время сердечной близости). Рассудок видит положительные и отрицательные стороны партнера; это может привести к эмоциональному охлаждению и обеднению, и в то же время **придание более объективного, делового характера отношениям может стать необходимой предпосылкой того, что партнер принимается таким, каков он есть на самом деле**; отсюда вырастает общность, в которой происходит жизненное взаимоприятие.

В этой фазе развития многое зависит от отношения к самому себе. **Кто не может принимать самого себя** со всеми слабыми и сильными сторонами, кто избегает конфронтации с самим собой, неутомимо гоняясь за карьерой, успехом или удовлетворением своего честолюбия, **тот не будет способен и к принятию другого**, к постижению его подлинной человеческой сути. Все это может привести со временем к распаду брака.

На стадии взрослости существуют определенные различия в характере трудовой деятельности мужчин и женщин. Большинство женщин стараются совместить работу с семейными обязанностями. Некоторые женщины оставляют работу в тот период, когда им приходится растить маленьких детей, другие трудятся неполный рабочий день, третьи работают на дому. **Мужчины, как правило, редко прерывают свою трудовую деятельность по причине воспитания детей.**

В исследованиях зарубежных психологов выявлено, **что работающие женщины отличаются от неработающих более крепким психическим и физическим здоровьем**. Они реже страдают депрессиями, сердечными и язвенными заболеваниями. Они отличаются более высоким уровнем самоуважения.

Самоуважение, удовлетворенность жизнью и самовосприятие у ориентированных и не ориентированных на карьеру женщин резко различаются. Установлено, что женщины, ориентированные на карьеру и работающие полный день, довольны своей жизнью. Занятые неполный рабочий день или на временной работе женщины были менее довольны собой и скромнее оценивали свои достоинства. Самоуважение и удовлетворенность жизнью у не ориентированных на карьеру женщин не было связано с тем, полное или неполное время они заняты на работе.[164]

Основные результаты развития субъектности на ступени индивидуализации

В возрасте 35 лет человек с определенной точки зрения находится на вершине своих творческих сил. Он развил в своем характере уверенность, его жизнь упорядочена; он знает, чего может достичь, и работает целенаправленно во имя этой цели; он считает, что все трудности, в том числе и личностные проблемы, можно решить вполне рационально. **Эта фаза жизни, в которой человек, в зависимости от индивидуальных свойств личности, более всего ориентирован на достижение общественно значимых целей, на достижение материального благополучия.**

Внутренний облик личности становится отчетливее и приобретает более ясные контуры. Взрослый человек хорошо осознает себя, знает свои силы и способности, уверен в своем будущем. В этот период жизни велика опасность ожесточиться и стать эгоистом: человек может уйти в свою работу без остатка и, таким образом, оказаться в полной изоляции. Новых «друзей» он больше не находит, есть только «знакомые», с которыми изредка общается (в основном «полезные знакомые»).

Одаренные люди уже в двадцатые годы жизни могут добиться наивысших достижений без большого напряжения. Но в середине тридцатых годов для наивысших достижений необходимы последовательность и большая энергия. Как правило, **взрослому человеку присуща высокая работоспособность и продуктивность**. Пик производительности приходится на период между 30 и 40 годами, с вершиной в середине тридцатых.

В тридцатых годах человек склонен считать себя единственным в своем роде: здесь я – там мир, который надо завоевать, опекать, изменить, побороть или бояться. **Всякое стремление к власти живет идеей собственной неповторимости.** Б. Ливехуд полагает, что в этом заключена

опасность психологии «козла отпущения»: виноваты всегда другие, если их отодвинуть в сторону или убрать, проблема будет решена. **Получить права в этой фазе жизни важнее, чем быть правым.** Такое поведение чревато конфликтами с социальным окружением.

В стадии взрослости развитие человека зависит от целого ряда факторов: степени и продуктивности его социальной активности, достигнутого им статуса, особенностей протекания предыдущих стабильных и критических периодов. **Взрослому человеку свойственны взвешенные оценки своих возможностей.** Он ставит конкретные жизненные цели и имеет все возможности их достижения. Этот возраст нередко переживается как апогей жизни.

К окончанию ступени индивидуализации складывается целостная самооценка личности, в которой отражены результаты жизненного пути как целого, жизни как решаемой задачи. Стабилизация основных психологических структур, ценностных ориентаций, уровня притязаний сопровождается повышением стабильности и внутренней последовательности образа Я. Под влиянием целей и условий труда формируется профессиональный тип личности с характерной для него манерой деятельности, общения и поведения, установками и интересами. **Человек становится и субъективно осознает себя единственным в своем роде, уникальной и неповторимой личностью.**

Период взрослости характеризуется тем, что основные или высшие достижения многих видов творческой, теоретической деятельности приходятся именно на эти годы. В этот период происходит новая дифференциация отдельных сторон интеллекта и в то же время – более высокий уровень его общей интегрированности. Так, **в промежутке от 34 до 37 лет наступает второй пик в развитии мышления взрослого человека, устанавливаются все более тесные и устойчивые связи между образным, вербально-логическим и практическим мышлением**.[165]

Согласно психологическим исследованиям, после тридцати лет у человека определяющей становится специализация психических функций в совокупности с показателями жизненного опыта и профессионального мастерства человека. Процесс специализации психических функций (мышления, памяти, внимания, воображения, восприятия) происходит под влиянием многообразных форм воздействия на человека в период его профессиональной деятельности.

В период между 26 и 35 годами повышается

интегрированность межфункциональной системы; в период между 35 и 46 годами под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями и их показателями происходит снижение возможностей появления новообразований. **Это создает противоречие, выражающееся в том, что при высокой интеллектуальной активности и продуктивности в привычных условиях профессиональной работы человек испытывает серьезные затруднения в овладении новыми видами деятельности.** Поэтому подготовка, переподготовка и постоянное повышение квалификации работников, создание на производстве системы непрерывного образования кадров являются важными условиями профессионального и интеллектуального развития человека.[166]

Особая значимость периода взрослости заключается в том, что, включаясь во все многообразие общественных отношений, человек становится их подлинным субъектом, сознательно формируя свое сугубо индивидуальное отношение к окружающему миру. Формируются такие качества личности, как объективность, взвешенность, деловитость. **К 40 годам – на ступени индивидуализации – человек обретает уникальную полноту самобытия**, которая складывается из многообразия его прав и обязанностей в разных сферах жизни и деятельности: в обществе, на работе и в семье; **и в то же время – предельную ответственность за мир и за себя в мире**.

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. В психологии признано, что развитие присуще всей человеческой жизни и что оно включает в себя процессы, берущие начало не с момента рождения, а в более поздние периоды жизни. Подумайте, какие психологические процессы начинают свое развитие в молодости, во взрослом периоде жизни.

2. Дайте определение понятию «задачи развития». Кто ставит индивиду задачи развития? Все ли люди решают одни и те же задачи развития? Есть ли готовые ответы для задач развития? Каков спектр этих задач на ступени индивидуализации?

3. Объясните с позиций психологической теории развития ваши желания, мысли, чувства периода кризиса юности. Насколько полно реализовались ваши жизненные планы? Как у вас проходил период вхождения в самостоятельную жизнь? Соотнесите ваш опыт с опытом ваших друзей.

4. Проанализируйте ваши взаимоотношения с родителями,

педагогами, сверстниками в кризисе отрочества, в юности, в кризисе юности. Какие общие закономерности вы можете зафиксировать? Насколько ваша индивидуальная линия социально-психологических взаимоотношений совпадает с общими законами развития человека?

5. Когда вы определились со своим профессиональным выбором? Кто в вашей жизни оказал решающее влияние на процессы личностного и профессионального самоопределения? Проинтерпретируйте результаты самоанализа с педагогических позиций.

6. Исследуйте социологические и психологические данные о становлении педагога-профессионала. Каков период первоначального освоения педагогической профессии? В чем психологическая специфика освоения педагогической профессии?

7. В чем психологическая специфика профессиональной карьеры у юношей и девушек?

Темы реферативных и курсовых работ

Проблема социального, возрастного и индивидуального развития человека.

Психологическая природа кризиса юности.

Построение новых форм совместности в кризисе юности.

Социально-психологические особенности протекания кризиса юности.

Психологические особенности студенческого возраста.

Психологическая перестройка сознания в кризисе юности.

Психологические проблемы молодой семьи.

Особенности самосознания в молодости.

Эмоциональная жизнь в молодые годы.

Психологические проблемы профессиональной деятельности в молодые годы.

Психологические особенности кризиса молодости.

Взрослость как этап жизни человека.

Проблема психического развития взрослого человека.

Психологическая характеристика стилей жизни в период взрослости.

Рекомендуемая литература

Основная

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997.

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.

Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. М., 1980.

Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1.

Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1980. № 2.

Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.

Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.

Психологическое сопровождение подготовки специалиста в вузе. Новосибирск, 1988.

Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М., 1989.

Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психического развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. М., 1978.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

Дополнительная

Афанасьева Т. М. Семья. М., 1985.

Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. 1994. № 3.

Гиндилис Н. Л. Процесс индивидуации как «путь к себе» // Психологический журнал. 1996. № 1.

Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. 1998. № 2.

Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.

Слободчиков В. И., Исаева Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988.

Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь. М., 1985.

Шихи Г. Возрастные кризисы. СПб., 1999.

Глава 5. Ступень универсализации

5.1. Кризис взрослости – обретение универсальных оснований бытия (39,0 лет – 45,0 лет)

Феноменология кризиса взрослости

Кризис взрослости вызревает незаметно, а протекает длительно. Большинство людей непосредственно перед кризисом продолжают жить интенсивной и насыщенной событиями жизнью. Сохраняется уверенность в себе, характерная для тридцатых годов жизни. Типично самоощущение: «Я знаю, что следует наверстать, романтика двадцатых годов позади, я стал реалистом, в этом мире важно лишь то, что я могу, нужно подняться достаточно высоко, чтобы реализовать то, что я могу и знаю».

Б. Ливехуд так описывает наступление кризиса на границе тридцатых-сороковых годов:

> «А потом случается непонятное: “как тать в ночи” в этот надежный и спланированный мир прокрадывается сомнение. Да, действительно ночью просыпаешься и не можешь больше уснуть – в голове проходят события дня. Маленькие неприятности, дела, которые не удались, волнуют, собираешься сказать тому или другому наконец-то свое мнение, потом наступает полусон – и вдруг кошмарное представление: “Мне уже почти сорок, мне еще 25 лет до пенсии. Бог мой, еще 25 лет одно и то же! Я же знаю, что не могу больше ожидать ничего нового, самое большее – одни и те же проблемы, но с другой стороны.
>
> Двадцать пять лет! Откуда должно появиться что-то действительно новое? В моем браке? Ну да, знаем друг друга, дела идут не хуже, чем повсюду, но что-то новое в этом браке? В моей работе? Я же знаю, чего там следует ожидать, во всяком случае, не много нового! Откуда же тогда оно должно появиться? Начать новое хобби?..”
>
> На следующий день все проходит и жизнь идет своим обычным ходом. Но такие мгновения возвращаются, теперь уже среди бела дня, даже во время конференции. Вдруг уже не можешь больше сосредоточиться!
>
> Но может пойти и иначе: ты доволен работой,

представляющей много позитивных социальных и культурных возможностей, ты счастлив в семье. У тебя хорошее взаимопонимание с подрастающими детьми и их друзьями, в твоем доме вращаются приятные молодые люди – с ними можно было бы самому помолодеть! Но вдруг закрадывается абсурдная идея: если бы я знал, каково мое действительное предназначение в этой жизни! Супруга успокаивает: ты созрел для отпуска, давай погуляем, после этого все снова будет иначе. Ты же любишь свою работу, ты ведь не хотел бы поменять ее ни на что другое? После отпуска снова наступает улучшение, но… Червяк гложет и гложет, и, как только внутри становится тихо, он становится все слышнее…»[167]

В 40–42 года появляются первые признаки убывания физических сил. Человек замечает, что он уже не в состоянии добиваться результатов, сопоставимых по своей значимости с его прошлыми достижениями, иногда начинает ощущать «застой» в своей жизни. Организм слабеет и начинает заметно сдавать. Появляются хронические возрастные заболевания. **Старость, о которой раньше и не думалось, хотя и не наступила, однако заставляет человека чувствовать свое дыхание.** Невольно появляются мысли о том, что лучший, наиболее работоспособный период жизни уже позади, а сделано так мало. Приходят на память мечты и ожидания юности, начинается их сравнение с достижениями, как правило не в пользу последних. Иногда появляется тоскливость, мрачные мысли: жизнь прошла напрасно, ничего не приобретено.

«В тридцать пять лет, – пишет Г. Шихи, – мы оказываемся на перепутье. Достигнув середины жизненного пути, мы видим, где он заканчивается. Время начинает сокращаться. Утрата молодости, угасание физических сил, изменение привычных ролей – любой из этих моментов может придать переходу характер кризиса. Возраст между тридцатью пятью и сорока пятью годами – это время опасностей и больших возможностей. Мы можем переосмыслить ориентиры, по которым оценивали собственную личность в первой половине жизни, и те из нас, кто воспользуется этой возможностью, будут искать истину.

Чтобы успешно пройти этот кризис, мы должны повторно проанализировать свои цели и произвести переоценку наших ресурсов начиная с сегодняшнего дня.

“Почему я все это делаю? Во что я реально верю?” Независимо от того, что мы делали до сих пор, в нас есть нечто, что мы подавляли, и сейчас оно рвется наружу. Как хорошие, так и “плохие” чувства попытаются осуществить свое право на существование…

Женщины сталкиваются с этими проблемами раньше, чем мужчины. Время заставляет женщину внезапно остановиться в возрасте тридцати пяти лет и провести детальное исследование по всем направлениям. Она чувствует, что выбор, который ей предстоит сделать, может оказаться ее «последним шансом», и поэтому хочет просчитать все возможные варианты. Постепенно ее муки и раздумья, с чего же начать подготовку к новому будущему, сменяются приятным чувством свободы. Начинает расти убежденность в том, что еще многое предстоит сделать.

Мужчины в этом возрасте тоже чувствуют, что время начинает их подгонять. Большинство из них при этом начинают больше заботиться о своей карьере. Это “мой последний шанс” вырваться вперед. Теперь мужчине уже недостаточно быть простым младшим администратором, многообещающим молодым писателем, адвокатом, который имеет невысокое жалованье за хорошую работу. Он хочет руководить, добиться признания, стать активным политиком со своей законодательной программой. С некоторым огорчением он обнаруживает, что ожидал похвалы и был слишком чувствительным к критике. Он хочет построить свой собственный корабль». [168]

Это возраст подведения предварительных итогов. Нередко прежние мотивы, прежние представления о себе, о своих возможностях и перспективах перестают соответствовать на деле изменившимся возможностям и условиям жизни. **Меняется на обратный знак соотношение между пройденным и оставшимся жизненным временем.** Человек спрашивает себя, что он успел сделать в жизни, осознает, что диапазон будущего для него начинает существенно сокращаться.

П. Массен и его соавторы период жизни человека от 30 до 40 лет обозначают как кризис середины жизни и «десятилетие роковой черты».[169] Главной характеристикой кризиса они полагают **осознание расхождения между мечтами и жизненными целями человека и действительностью его существования.** Поскольку же человеческие мечты почти всегда имеют некоторые нереалистические черты, оценка их

расхождения с действительностью на этой стадии окрашена, как правило, в отрицательные и эмоционально-тягостные тона. **Время уходит, чтобы преодолеть разрыв между мечтами и действительностью.**

В 20 и в 30 лет человек может быть «подающим надежды» – люди могут сказать о нем: «Вот многообещающий молодой артист, руководитель, психолог», но **после 40 так уже никто не скажет – это время исполнения обещаний**. Человек должен принять тот факт, что он никогда уже не станет президентом компании, сенатором, писателем и т. п.

Освобождение от иллюзий, которое является типичным для 35 или 40 лет, может оказаться угрожающим для личности. Данте так описывал свое собственное смятение в начале десятилетия «роковой черты»: «Земную жизнь пройдя до половины / Я оказался в сумрачном лесу / Путь правый потеряв во тьме долины». Анализ жизни художников и артистов почти в каждом случае обнаруживает те или иные драматические изменения в их творчестве где-то около 35 лет. Некоторые из них, как, например, П. Гоген, начали творческую работу в это время. Другие, наоборот, около 35 лет утратили свои творческие способности или мотивацию.

Многие творческие личности погибают в этот период или же добровольно уходят из жизни. Частота смерти художников и артистов между 35 и 39 годами резко возрастает. Те же из них, кто переживает это свое десятилетие «роковой черты» и сохраняет творческий потенциал, обычно обнаруживают значительные изменения в характере творчества. Часто эти изменения касаются интенсивности их работы: например, блестящая импульсивность уступает место более зрелому и свободному творчеству и т. п.

Подмечено, что в это время **человек серьезно задумывается о своем здоровье**, начинает вести здоровый образ жизни: отказывается от вредных привычек, приобщается к занятиям физической культурой. Нередко именно в зрелом возрасте наиболее распространен сознательный отказ от курения, злоупотребления спиртным, возрождается тяга к движению, физическим усилиям.

Серьезные изменения в кризисе середины жизни претерпевает область сексуальных отношений. Одни люди охладевают к интимной сфере, с удивлением вспоминают, сколь большую роль она играла для них в молодости. Другие предпочитают смотреть на всех особ противоположного пола как на «потенциальных партнеров», а на людей своего пола как на потенциальных «соперников».

Поиск духовных ориентиров в индивидуальной жизни

Одни исследователи причину кризиса середины жизни видят в убывании жизненных сил. «Импульсивный блеск» молодости требует больших физических сил, но никто не может сохранять их беспредельно. В 35 или в 40 лет ведущий напряженную жизнь профессионал должен изменить темп своей жизни и не так «выкладываться». Проблема убывающих физических сил неизбежно возникает в жизни человека любой профессии.

Убывание физических сил и привлекательности – одна из многих проблем, с которыми сталкивается человек в годы кризиса среднего возраста. Многие люди просто жалуются на то, что они начинают слишком часто уставать. Большинство людей в среднем возрасте начинают все больше и больше полагаться на «мозги», а не на «мышцы». Они находят новые преимущества в знании, аккумулирующем жизненный опыт; они приобретают мудрость. Для тех, кто полагался на свои физические качества, когда был моложе, средний возраст может стать периодом тяжелой депрессии.[170]

Другие исследователи главную причину кризиса взрослости видят в осознании человеком расхождения между своими мечтами, жизненными планами и ходом их осуществления. Далеко не всем удается двигаться по жизненному пути в строгом соответствии с первоначальными замыслами. Как правило, **действительность оказывается жестоким редактором идеальных планов**. К тому же начинает ощущаться недостаток времени, когда человек не уверен, что он успеет сделать все, что хочет.

Творческие люди нередко жалуются, что с возрастом прибывает мастерство, возникают более интересные замыслы, заманчивые проекты, но убывают силы и здоровье. Этот парадокс жизни трудно дается даже самым философски настроенным индивидам. Обидно обладать развитыми способностями и одновременно ощущать признаки грядущей неспособности.[171]

Мы разделяем точку зрения третьей группы исследователей, которые обозначают кризис взрослости как кризис ценностей и объясняют его поиском новых ценностных оснований жизни. В молодости и во взрослости человек успешно пользовался определенной системой ценностей: работа, семья, социальное и материальное благополучие и т. п. Эта система ценностных ориентаций казалась единственно возможной и действенной; все жизненные проблемы решались в рамках этой системы.

Вступление на ступень универсализации развития означает поиск новых ценностей, ради которых стоит жить. Это поиск прежде всего духовных опор. Духовное развитие человека в конце тридцатых – начале сороковых годов находится на распутье. Или оно уменьшается вместе с биологическими функциями, или поднимается в совершенно новые сферы, где пробуждаются совершенно другие творческие силы, делающие возможной вторую кульминацию творческих сил человека. Этот подъем приходится на вторую половину пятидесятых годов и продолжается в некоторых случаях до семидесятых, хотя обычно после 65 отмечается явный спад. **В этот период жизни начинают доминировать «духовно-душевные стремления».** Человек входит в совершенно новую и очень важную фазу своей жизни, в которой он вырастает для зрелого человеческого бытия.

В период кризиса взрослости человеку приходится производить переоценку собственных ценностей. Если такая переоценка произведена, человек начинает перестраивать и свой образ жизни в соответствии с ней. Если этого не сделано, взрослый человек сохраняет иллюзии о себе как о молодом человеке – в дальнейшем это может привести к отчаянию и разочарованию в жизни.

Основа для переоценки ценностей закладывается на предыдущих стадиях развития. Б. Ливехуд пишет, что **если человек в третьем десятилетии жизни не заложил хотя бы фундамента для установления содержательных связей с другими** (на работе, в семье, с друзьями), **то в кризисе сороковых годов он будет испытывать большие трудности**. При этом решающим условием преодоления кризиса взрослости является идеал человека, который сознательно или бессознательно носят в душе. **Тот, кто убежден, что у человека только биологическое существование, с ужасом будет думать о том времени, когда исчезнут скромные радости тела.** В тоске по собственной юности такие люди стремятся найти более молодого спутника жизни.

В супружеских отношениях, как полагает Б. Ливехуд, должны совместно предприниматься поиски нового содержания жизни, которые могут привести к «новой встрече» друг с другом. Такой поворот в браке возможен при условии, если личность другого видится и принимается независимо от его физического облика. Это возможно на почве религиозного убеждения, но может также опираться на мировоззрение или глубокое уважение к индивидуальности ближнего. Чтобы научиться знать и любить этого другого человека, надо обратить внимание на его «личный облик».

В большинстве случаев для женщины это легче, чем для мужчины; мужчина воспринимает чужое Я с помощью «женского» начала в себе, которое играет особую роль в ходе четвертого десятилетия.

> «Из этих отношений, которые постепенно можно назвать любовью, вырастает верность, преодолевающая смерть, что происходит и с другим партнером. Эти отношения рождаются в тридцатые годы, они должны долго и тщательно сохраняться, и в пятидесятые годы они расцветают полностью. Эта любовь не требует, она отдает. В старости брак может стать еще интенсивнее». [172]

Успешное разрешение кризиса среднего возраста включает обычно переформулировку целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознания ограниченности времени жизни любого человека.

Супруг, друзья и дети приобретают все большее значение, тогда как собственное Я все более лишается своего исключительного положения. Наблюдается все усиливающаяся тенденция довольствоваться тем, что есть, и меньше думать о вещах, которые, скорее всего, никогда не удастся достичь. Отмечается отчетливая тенденция чувствовать свое собственное положение вполне приличным. Все эти изменения знаменуют собой следующую стадию развития личности, стабильный период зрелости.

В кризисе взрослости требуется серьезное осмысление своей жизни, взвешенная оценка жизненных целей и возможностей.

Как отмечают отечественные психологи, если человек в кризисе взрослости:

> «осознает и оценит реальное положение вещей, с учетом этого наметит новые цели или скорректирует старые, если предпочтет активно действовать, решать проблемы, а не сетовать бесконечно на невезения, коварства жизни, то он вполне благополучно преодолеет этот “перевал” и с новыми планами, с чувством оптимизма вступит в следующий период своей жизни – период зрелости. Самым опасным в период взрослости следует считать состояние застоя, при котором прогрессивного развития личности не происходит. И напротив, разумная и адекватная переоценка ценностей в середине жизни приведет к глубинному обновлению

личности, создаст благоприятные предпосылки для успешного “вхождения” в следующий период – период зрелости (40–45–55–60 лет), к росту удовлетворенности не только на период зрелости, но и на более поздние годы».[173]

Результатом кризиса средних лет является выработка нового образа Я, переосмысление жизненных целей, внесение изменений во все области привычного существования, приведение личности в соответствие с изменившимися условиями жизни. «Происходит нечто вроде “терапии смысла жизни”, – отмечает А. В. Толстых, – когда человек, осмысливая уже прожитое, обдумывая предстоящее, оказывается порой способным на самые радикальные шаги. Стали распространенными… серьезные перемены образа жизни сорокалетних людей, вплоть до смены профессии, увлечений, досуга и т. д.».[174]

Э. Эриксон кризис **сорока лет связывает с развитием чувства сохранения рода** (генеративности), выражающегося главным образом в интересе к следующему поколению и его воспитанию. Благополучное разрешение кризиса приводит к высокой продуктивности и созидательности в самых разных областях. Если, напротив, эволюция супружеской жизни идет иным путем, она может застыть в состоянии псевдоблизости (стагнации), что обрекает супругов на существование лишь для самих себя с риском оскудения межличностных отношений. Супруги тогда начинают потворствовать самим себе, как если бы они были своими собственными или друг для друга единственными чадами; и там, где условия этому способствуют, носителем заботы о самом себе становится ранняя инвалидность, физическая или психологическая.[175]

Р. Пекк выделяет четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием для развития чувства сохранения рода. Во-первых, человек должен развить у себя **уважение к мудрости, сменяющее примат физической храбрости**. Во-вторых, **важно, чтобы сексуализация социальных отношений уступила место их социализации** (что соответственно приводит к ослаблению сексуальных ролей). В-третьих, **необходимо противиться аффективному обеднению**, связанному со смертью близких людей или с обособлением детей, и сохранять эмоциональную гибкость, способствующую аффективному обогащению в иных формах. Наконец, очень важно, чтобы человек старался **сохранить как можно большую душевную гибкость** и продолжать поиск новых форм поведения, вместо того чтобы

придерживаться старых привычек и пребывать в некоей психической **ригидности**.[176]

Потрясающее по своей психологической глубине и художественной изобразительности автобиографическое описание духовного кризиса представлено в «Исповеди» Л. Н. Толстого. Этот кризис Лев Николаевич переживал с 50 до 55 лет, но его первые симптомы проявились примерно на тридцать пятом году жизни. В связи с жизненными обстоятельствами его развитие отодвинулось на 15 лет. Выделим наиболее показательные места из его «Исповеди».

> «И это сделалось со мной в то время, когда со всех сторон у меня было то, что считается совершенным счастьем: это было тогда, когда мне не было пятидесяти лет. У меня была добрая, любящая и любимая жена, хорошие дети, большое имение, которое без труда с моей стороны росло и увеличивалось. Я был уважаем близкими и знакомыми, больше чем когда-нибудь прежде был восхваляем чужими и мог считать, что я имею известность, без особенного обольщения. При этом я не только не был телесно или духовно нездоров, но, напротив, пользовался силой и духовной и телесной, какую я редко встречал в своих сверстниках: телесно я мог работать на покосах, не отставая от мужиков; умственно я мог работать по восьми – десяти часов подряд, не испытывая от такого напряжения никаких последствий. И в таком положении я пришел к тому, что я не мог жить и, боясь смерти, должен был употреблять хитрости против себя, чтобы не лишить себя жизни…
>
> Вопрос мой – тот, который в пятьдесят лет привел меня к самоубийству, был самый простой вопрос, лежащий в душе каждого человека, от глупого ребенка до мудрейшего старца, – тот вопрос, без которого жизнь невозможна, как я и испытал это на деле. Вопрос состоит в том: “Что выйдет из того, что я делаю нынче, что буду делать завтра, – что выйдет из всей моей жизни?”
>
> Иначе выраженный вопрос будет такой: “Зачем мне жить, зачем чего-нибудь желать, зачем что-нибудь делать?” Еще иначе выразить вопрос можно так: “Есть ли в моей жизни такой смысл, который не уничтожался бы неизбежно предстоящей мне смертью?”…
>
> Я нашел, что для людей моего круга есть четыре выхода из того ужасного положения, в котором мы все находимся.

Первый выход есть выход неведения. Он состоит в том, чтобы не знать, не понимать того, что жизнь есть зло и бессмыслица…

Второй выход – это выход эпикурейства. Он состоит в том, чтобы, зная безнадежность жизни, пользоваться покамест теми благами, какие есть…

Третий выход есть выход силы и энергии. Он состоит в том, чтобы, поняв, что жизнь есть зло и бессмыслица, уничтожить ее…

Четвертый выход есть выход слабости. Он состоит в том, чтобы, понимая зло и бессмысленность жизни, продолжать тянуть ее, зная вперед, что ничего из нее выйти не может…

Разумное знание привело меня к признанию того, что жизнь бессмысленна, жизнь моя остановилась, и я хотел уничтожить себя. Оглянувшись на людей, на все человечество, я увидал, что люди живут и утверждают, что знают смысл жизни. На себя оглянулся: я жил, пока знал смысл жизни. Как другим людям, так и мне смысл жизни и возможность жизни давала вера…

Какие бы и кому бы ни давала ответы какая бы то ни была вера, всякий ответ веры конечному существованию человека придает смысл бесконечного, – смысл, не уничтожаемый страданиями, лишениями и смертью. Значит – в одной вере можно найти смысл и возможность жизни… Вера есть сила жизни… Без веры нельзя жить…

Понятия бесконечного Бога, божественности души, связи дел людских с Богом, понятия нравственного добра и зла – суть понятия, выработанные в скрывающейся от наших глаз исторической дали жизни человечества, суть те понятия, без которых не было бы жизни и меня самого…»[177]

Психолог Б. С. Братусь полагает, что **выход из кризиса середины жизни может быть как позитивным, так и негативным. При позитивном варианте человек находит пути дальнейшего самосовершенствования**; он достигает соответствия между своими возможностями и мотивами либо изменяет смысловую сферу в том направлении, в котором будет возможно поступательное развитие личности. **Невозможность осознания этой альтернативы приводит к аномальному развитию личности**, реактивному преодолению сложившегося противоречия, к появлению разного рода «защитных» мотивов,

которые толкают к осуществлению ложнокомпенсаторной деятельности. Смысл этой деятельности сводится к тому, чтобы «законсервировать», оставить прежним внутреннее противоречие и тем самым приспособиться к нему.[178]

5.2. Зрелость – синтез полноты реальной жизни (44,0 года – 60,0 лет)

Закономерности развития в стадии зрелости

В зрелые годы после произведенной переоценки ценностей наступает новый расцвет творческой деятельности, причем не за счет количественных ее показателей, а за счет углубления ее качества. Основное чувство, которое испытывает человек в эти годы, – полнота жизни, удовлетворенность ею. В этот период взрослый человек смотрит на жизнь гораздо шире, чем раньше. **Картина мира, смысл жизни для него становятся все более глубокими и дифференцированными, переживания неизбежных потерь компенсируются возрастающей мудростью и терпимостью.**

В этом возрасте больше интересуются работами, в которых играют роль знания, жизненный опыт и компетентность. Именно в творческих деятельностях, требующих большого духовного напряжения, – например, в искусстве, в науке, в политике – люди могут по-настоящему проявить себя. Физическая активность 45–60-летних может несколько снизиться, но опыт и знание своих возможностей позволяют им преуспевать в жизни. Они способны говорить «от первого лица» и принимать решения с такой легкостью и уверенностью в своих силах, которые ранее им были недоступны.

Как правило, **в этом возрасте большинство людей достигают вершины профессиональной и общественной карьеры**, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни; часто они становятся директорами, президентами, управляющими, руководителями и т. п. В жизни общества зрелый муж играет центральную роль. Все нити общественной и государственной жизни находятся в их руках.

Для профессионалов, имеющих дело с молодежью, например для педагогов и преподавателей, годы кризиса означают действительное испытание. Кто успешно преодолевает кризис, развивается в действительно ведущий авторитет, который признается молодежью; кто не справляется со своим кризисом,

тот проигрывает у молодежи.

Люди зрелого возраста становятся поколением, которое должно вести дела. Эта новая ответственность влечет за собой некоторое подведение итогов. Они могут сожалеть о том, что не достигли каких-то целей, а какие-то дела так и остались незавершенными; возможно, им придется признать, что ряд планов так и останется планами. **Люди зрелого возраста должны жить настоящим в большей степени, чем любая другая возрастная группа.** Молодые могут смотреть вперед, старики – оглядываться назад, но **зрелые люди, обремененные обязательствами по отношению к двум поколениям и по отношению к самим себе, должны жить «здесь и сейчас».** Они принимают на себя роль хранителей семьи, соблюдая семейные традиции, отмечая достижения, сохраняя семейную историю, собирая семью на праздники и поддерживая связь с теми членами семьи, которые живут далеко.

Зрелость – это срединный период, своего рода мост между двумя поколениями. Достигшие определенной полноты жизни сознают свою обособленность не только от молодых людей, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости. Люди начинают понимать, что ими был принят ряд важных решений в отношении своей профессиональной карьеры и семейной жизни; эти структуры жизни к настоящему времени практически сложились – осталось лишь реализовать их до конца. Будущее отныне не несет в себе безграничных возможностей. Обычно люди склонны отмечать начало зрелости в соответствии с классическим семейным циклом, – когда их дети начинают покидать родной дом.

Уход за родителями служит предзнаменованием будущего положения людей зрелого возраста, которые сейчас ухаживают за своими родителями, но в недалекой уже старости им придется столкнуться с собственной зависимостью от своих детей. Забота о стариках может восприниматься как прообраз или модель утраты самостоятельности, контроля и ответственности. Возможные внутренние конфликты, связанные с этим наряду с самыми реальными ограничениями во времени и свободе, конкурирующими обязанностями и нарушением сложившегося образа жизни, могут создавать стрессогенную обстановку.

Многие зрелые люди оказываются в новой для них роли бабушек и дедушек. Для большинства из них выполнение этой роли является деятельностью, приносящей глубокое удовлетворение; они занимаются воспитанием нового поколения, не неся на себе обязанностей родителей и не вступая в напряженные отношения и конфликты, возникающие между

родителями и ребенком.

В период зрелости претерпевает изменения семейная жизнь. Как правило, выросшие дети уходят из семьи. Супруги часто остаются вдвоем. Это требует выстраивания новых отношений друг с другом.

> «Нередко супруги, прожившие два десятка лет вместе, вырастившие детей, осматривая свое опустевшее жилище, с удивлением вглядываясь друг с друга, обнаруживают, что стали чужими людьми, – и расстаются. Другие переживают ренессанс чувств, второй пик взаимной любви».[179]

Зрелый человек занимает срединное положение между своими родителями, вступившими в пору старости, и своими детьми, которые в это время уже закончили школу, ступили на самостоятельный путь в жизни. Жизнь семьи перестраивается. Старики выходят на пенсию, требуют большего внимания к себе в плане попечительства. Зрелый человек в межпоколенных отношениях становится «главой семьи» (как по отношению к более младшим, так и по отношению к более старшим). Их благосостояние достигает высшего уровня (обеспеченность жильем, материальный достаток и т. п.).

Основные итоги развития в зрелом возрасте

Период зрелости по возрасту и по состоянию духа человека назван был древними греками временем «акмэ», что означало вершину, высшую степень чего-нибудь, момент наибольшего расцвета человеческой личности, «тождественности себе». Отечественный психолог Н. Н. Рыбников предложил обозначить термином «акмеология» специальный раздел возрастной психологии, изучающий зрелую личность – периода расцвета всех жизненных сил человека.

Период зрелости – вершина жизненного пути личности, особенно тогда, когда человек здоров, полон сил, бодрости, знаний, опыта. Человек достигает к этому времени вершин профессионального мастерства и определенного положения в обществе. С его мнением считаются и коллеги, и руководители. Как правило, сил и энергии у него становится меньше, чем в более ранние возрастные периоды, но профессиональные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умения организовать свою работу и окружить себя помощниками. К данному возрасту накапливается профессиональный опыт и опыт общения с

людьми. Потребность передать опыт находит свою реализацию в «сотворении ученика», последователя.

Для человека, который преодолел кризис сороковых годов, горизонт расширяется, а основания жизни углубляются, появляются новые и далеко идущие проблемы. Жизнь становится интереснее, повседневные проблемы отодвигаются. Теперь больше интересуются общими проблемами планирования и организации масштабной деятельности. Испытывают незнакомую и глубокую радость, наблюдая рост молодых в экспансивной фазе их жизни. При такой позиции можно помочь молодым людям советом и делом и заслужить их признание. Это особенно важно для людей, которые профессионально имеют дело с образованием и воспитанием молодежи.

В этом возрасте появляются новые творческие способности; например, кто-то в 35 лет был просто хорошим прокурором и активным шефом, теперь он становится выдающимся юристом и мудрым, доброжелательным начальником. Человек, развивающийся последовательно, **достигает в середине пятидесятых годов жизни второй творческой кульминации**. Он может обобщить свой жизненный опыт и упорядочить его, и у него еще достаточно жизненных сил, чтобы привнести его в свою работу. Это возраст максимальных и масштабных достижений.

Наиболее характерными чертами личности человека зрелого возраста являются реалистичность устремлений, повышенное внимание к ходу своей самореализации в производственной, семейной и личной жизни, борьба за пространство своего развития, повышенное внимание к состоянию своего здоровья, эмоциональная гибкость, тяга к стабильности в быту.

Ценности, которые человек находит в кризисе взрослости, – это ценности осмысленного бытия. Зрелый человек не только признает их в качестве соответствующих его представлениям о жизни или развивает их как их последователь, но и следует им, является носителем этих ценностей, реализует их в своем личном существовании.

> «В поисках высшего “я”, – пишет Б. Ливехуд, – человек попадает в мир духовных реальностей, где все психические качества становятся силами, с помощью которых можно завоевать или победить эту духовную действительность. С каждым духовным шагом открываются, выражаясь феноменологически, новый ландшафт с новыми встречами, которые, однако, в начале фазы не всегда могут быть только

положительными. Третья большая фаза жизни (по китайской поговорке, фаза, в которой становишься мудрым) начинается в сороковые годы, если быть точнее: в 42 года. При этом среднем значении в каждом отдельном случае устанавливается более быстрое или более медленное развитие».[180]

Начало периода зрелости – очень бурное время. В биологическом отношении начинается время уменьшающейся жизненной силы. Для женщины на эти годы приходится, кроме того, отчетливо отмеченный конец репродуктивной фазы. Уменьшение жизненных сил основано на инволюции тканей тела. Каждый орган человеческого тела имеет собственную кривую жизни.

Каждый зрелый человек знает также из опыта, что легочная ткань становится менее эластичной; это отчетливо проявляется, когда после быстрого бега за отъезжающим трамваем или автобусом человек дольше, чем прежде, не может восстановить дыхание. Вся мускулатура также теряет эластичность; это приводит к тому, что зрелый человек для одной и той же работы тратит больше энергии, чем в молодые годы. Это изменение происходит постепенно. Чаще всего его обнаруживают вдруг в определенной ситуации, где оно становится явным. Самое важное и самое известное изменение – это изменение эндокринных желез. У мужчины и женщины начинается процесс инволюции в деятельности половых желез.

В зрелом возрасте человек становится подлинным распорядителем практически всех своих душевных сил; они могут быть теперь сознательно реализованы, образуя полноту реальной жизни во всех ее измерениях: в деятельности, в отношениях, в миропонимании. Так, в профессиональном мастерстве происходит непрерывное развитие компетентности, углубление специализации, быстрое узнавание типовых задач и ситуаций, что сводит до минимума необходимость широкого поиска в памяти, навыки обобщенного мышления в решении проблем. Зрелые люди, которым в процессе работы часто приходится полагаться лишь на себя – много думать, проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, – демонстрируют высокий уровень интеллектуальной гибкости.

Психолог Г. С. Абрамова выделяет особые жизненные задачи, стоящие перед человеком в период зрелости, которые требуют и особых способностей для их решения. Задачи, стоящие перед женщиной, **связаны с оценкой ею взятых жизненных обязательств как по отношению к себе, так и по отношению к**

близким. К этому ее побуждает множество реально и сильно действующих факторов – изменение собственного физиологического состояния, изменение состава семьи и своей роли в семье (бабушка, теща, свекровь), достижение высокого профессионального уровня.

Женщине нужно подняться над буднями, качественно в ином свете увидеть свою собственную жизнь, заново обрести уверенность в себе, в своей нужности, в своей ценности. Так она становится домашним философом, открывая для себя искусство жить, обучаясь ему. Период зрелости – это время, когда женщина может найти в себе силы для достижения значимого положения в обществе, в семье, в собственных глазах за счет обновления границ собственного Я, за счет обретения полноты смысла своей жизни.

Мужчина остается ценным работником в своей профессиональной сфере. Однако он работает иначе – умеет отделять главное от второстепенного, полностью концентрируется на необходимых вопросах и достигает высоких результатов. Умение отделять главное от второстепенного приходит как следствие формирования обобщенной концепции жизни, с которой соотносятся собственные переживания. **Период зрелости для мужчины – это открытая борьба со смертью, которая признаками собственного старения и старения близкого человека начинает постоянно присутствовать в конкретных проявлениях.** К середине периода зрелости нормальный мужчина словно открывает для себя радости жизни, буквально в один день принимая решение об изменении образа жизни и осуществляя его с завидной педантичностью. Если для женщины очень значимыми являются семья и работа, то для мужчины неменьшее значение имеют друзья и общество в целом. Появляется целая серия жизненных задач по установлению связей вне семьи. **Для нормального психологического самочувствия мужчине необходимо иметь круг общения типа «моего клуба».**[181]

Как отмечает Б. Ливехуд, для женщины в зрелом возрасте открыты две возможности. Первая – **негативная реакция**, которая появляется, если женщина не нашла новой жизненной задачи и теперь только жалуется: «Я никогда ничего не могла делать для себя. Все только для семьи, с утра до вечера я только вкалывала, никогда не было времени хотя бы почитать книгу, чаще всего я была все равно слишком усталой, чтобы взяться за что-либо. Теперь уже слишком поздно. Дети уже оставили дом. Муж с головой ушел в свою профессию, а я осталась ни с чем». И она с яростью набрасывается на домашнее хозяйство, чистит то,

что уже и так чисто, стирает воображаемую пыль и тиранит свое окружение, беспрерывно жалуясь, что она одна должна делать всю работу.

Вторая – **позитивная реакция**: контрастом к озлобленной домашней работой женщине может быть женщина, использующая свой возраст в положительном смысле. Она с удовлетворением констатирует, что снова способна на многое, что теперь она наконец может реализовать новые, ранее недоступные возможности своей жизни. Она благодарна прожитым годам, когда должна была жить для других. Теперь она может найти новое социально значимое занятие, наслаждаться своим садом или снова начать играть на инструменте, который раньше изучала. И, конечно, она будет сдержанно и с энтузиазмом вживаться в новую роль бабушки и еще раз создавать среду, в которой новое поколение детей чувствует себя в безопасности. [182]

5.3. Кризис зрелости – откровение ино-бытия (55,0 лет – 65,0 лет)

Феноменология кризиса зрелости

Развернутое описание кризиса зрелости дает Б. Ливехуд. Он отмечает, что примерно **в возрасте 56 лет в жизни человека проносится новая гроза**. Жизнь равномерно шла в предыдущей фазе на высоком уровне: перед глазами была далекая перспектива, мир воспринимался во всей полноте и главным образом вокруг себя. Теперь взгляд снова обращается вовнутрь. Кажется, что все ценностные ориентиры необходимо пережить заново. **Еще раз нужно пройти через «умри и восстань».** Найденные ценности, как правило, не подвергаются сомнению, но становится ясно, что они еще по-настоящему не усвоены. Если честно спросить себя, что из результатов своей жизни можно взять с собой, проходя врата смерти, то отпадает многое из того, что связано со знаниями, положением и опытом.

Многие переживают начало кризиса как преддверие еще больших испытаний, возникает чувство, что на них надвигаются такие задачи, которых они себе и помыслить не могли. Для мужчины профессия часто несет определенные разочарования. Когда тебе шестьдесят и больше, некоторые сослуживцы считают, что ты только отсиживаешь свое время, даже если и хорошо работаешь. Еще раз нужно освободиться от того, что построил сам и что другие, конечно, будут продолжать по-другому. Раньше об этом размышлял только теоретически.

Теперь самое время подготовиться к тому, что еще хочешь сделать, выделить то, что можно оставить, и взяться за то, что еще хочешь завершить. С растущим страхом понимаешь, что, может быть, сделаешь меньше, чем думал. Прошлое проходит перед тобой – непонятно, как тратил так много драгоценного времени на какие-то пустяки. В этой жизни нет большого будущего – что же остается, наперекор всему?

В определенном отношении развитие жизни к 63 годам предварительно завершилось. Кризис и **инволюция**,[183] кульминация пятидесятых годов и, наконец, последняя, окончательная инвентаризация сделали из нас зрелых людей, развивших в себе чувство различения между умом и мудростью, гордостью и скромностью. В последние годы перед библейским возрастом мы должны подвести итоги и настроиться на тишину и покой старости, но и на ее повышенную внутреннюю активность, из которой вырастает доброта. Нужно приготовиться также к уменьшению физических сил и увеличению зависимости от других.[184]

Ш. Бюлер говорит об этой стадии как о начале старения; она отмечает, что решающим фактором здесь является приближающийся конец или по крайней мере реальность ухода на пенсию. Этот период жизни она обозначает как «трудный возраст душевного кризиса».[185]

Д. Бромлей годы жизни человека от 55 лет до 65 лет называет предпенсионным возрастом, который характеризуется как период очевидного упадка физических и умственных функций, дальнейшим ослаблением сексуальных потенций и интересов. Вместе с тем эти годы жизни сензитивны для наиболее общих социальных достижений – положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от рутинных занятий и отбора наиболее интересных для личности общественных дел. Существенной стороной жизни в этом возрасте Д. Бромлей считает изменение всей мотивации человека в связи с подготовкой его к предстоящему пенсионному образу жизни, ожиданием старости или сопротивлением ее наступлению.[186]

Г. С. Абрамова отмечает, что людей зрелого возраста можно разделить на следующие группы:

1. **Очень хотят выйти на пенсию**, чтобы заняться другим делом. Они активно готовятся к этому, получают дополнительную специальность или просто осваивают новую, необходимую информацию. Пенсия воспринимается как начало новой жизни, когда можно заняться любимым делом с полной отдачей.

2. **Очень боятся выхода на пенсию.** Правдами и неправдами пытаются продлить время работы, чувствуют себя никому

ненужными, если не могут заработать достаточное, с их точки зрения, количество денег.

3. **Равнодушные** – они уже давно не работают с полной отдачей, и выход на пенсию не приносит им существенных переживаний, связанных с необходимостью перераспределять жизненную энергию.[187]

Истаивание деятельностной формы бытия

Интересное объяснение кризиса зрелости предложил А. В. Толстых в образе так называемой **предметной смерти**. Он пишет, что в зрелом возрасте человек уже совершает какой-то один или несколько личностных поступков творческого характера – делает открытие, вносит рационализацию в свою профессиональную деятельность, реализует свою педагогическую программу по отношению к своим детям и т. д. **Эти «предметы» его жизнедеятельности поглощали на предыдущих этапах жизни все силы, требовали их максимального напряжения.** Однако предметная деятельность предполагает определенное содержание, которое развивается. Человек вносит в дела свою личность, свою индивидуальность и в конечном счете опредмечивается в своих делах.

Рано или поздно, но наступает период, когда человек уже с трудом может оперировать грузом предметного содержания своей деятельности, он «поглощается» предметом и «умирает» в предмете, воплощаясь и реализуясь в нем. Так мать и отец воплощаются в детях как предмете своих родительских усилий и своей воспитательной деятельности, учитель – в ученике как предмете образовательной деятельности и т. п.

Этот груз предметного содержания, достаточно тяжелый сам по себе, удесятеряется тем, что в непрерывном процессе развития жизни зарождающееся новое содержание уже грозит отодвинуть его в прошлое, заменить своим, новейшим. Открытия устаревают; у детей рождаются свои дети (внуки), требующие другого воспитания в изменившихся условиях; бурно меняется технология, иной становится предметная среда обитания человека.

Отменить прогресс нельзя. Но **трудно спокойно смотреть на то, как устаревает, отходит на второй план, а затем в небытие то, что было сделано с таким трудом, ценой огромного напряжения.** Все это может вызвать не только «предметную смерть», как логическое завершение деятельности человека в определенном предмете, но и грусть, **кризис идентичности**.

Истаивание деятельностной формы бытия человека

неизбежно, ибо перед лицом разворачивающегося в истории прогресса общественной деятельности единичный человек, как бы ни была внушительна его личность и ярка индивидуальность, бессилен. Он всегда будет моментом общественно-исторического процесса преобразования предметной сферы человеческой жизни. Как бы ни был значителен вклад отдельного человека в этот процесс, как бы ни опредметился он в своей деятельности, сам факт исчерпанности отведенной именно ему возможности изменения предмета имеет всеобщее значение. **Нельзя ничего сделать «навсегда» в этой жизни; все равно оно окажется моментом исторического развития рода человеческого, памятником этой истории, свидетельством, оставленным будущим эпохам, но не венцом развития.**[188]

Кризис зрелости соотносится с заключительным (восьмым) кризисом, выделяемым Э. Эриксоном, который связан с переходом человека на уровень ***интегративности,*** **т. е. объединению всех семи предшествующих стадий развития**. Интегративность обнаруживает себя в склонности человека к порядку, в принятии прошлого и готовности взять на себя лидерство в настоящем (а при определенных обстоятельствах и отречься от него). Это и принятие единственного жизненного цикла с определенным кругом лиц, входящим в него. Все это подразумевает новую и совершенно иную любовь к своим родителям, принятие их такими, какие они есть, и восприятие жизни в целом как личной ответственности. Это чувство дружеской связи с мужчинами и женщинами разных времен и разных профессий, которые создавали окружающий их мир.

Человек с интегративным уровнем внутреннего мира готов защищать свой жизненный стиль перед лицом любых физических и экономических угроз, при этом не отрицая стилей жизни других людей. Он уверен, что индивидуальная жизнь есть случайное совпадение конкретного жизненного цикла с единственным сегментом истории и что вся интегративность существует и исчезает вместе с тем уникальным стилем интегративности, к которому он причастен.

Э. Эриксон отмечает, что отсутствие или утеря такой нарастающей **«эго-интеграции»** приводит к расстройству нервной системы или полной безысходности: **судьба не принимается как обрамление жизни, а смерть – как ее последняя граница**. Отчаяние вызывается прежде всего временной ограниченностью дееспособности человека, поскольку он не имеет возможности опробовать иные пути, ведущие к интеграции. Такое отчаяние часто прячется за демонстрацией

отвращения, за мизантропией или хроническим презрительным недовольством определенными социальными институтами и отдельными людьми и свидетельствует только о презрении человека к самому себе.[189]

После 50 лет, когда накопленный опыт позволяет реалистичнее оценить соотношение ожидаемого и достигнутого, человек начинает подводить итоги своей прошлой деятельности и своих свершений, задумываться над смыслом жизни и ценности сделанного. Заглядывая в будущее, человек вынужден пересматривать свои цели с учетом своего профессионального статуса, физического состояния и положения дел в семье. Доминирующим источником жизненной удовлетворенности становятся успехи детей.

Кризис может быть преодолен и преодолевается многими людьми, когда они понимают роль и место своей деятельности в историческом и общественном процессе и не только смиряются с необходимостью прогресса, обновления профессиональной деятельности, прихода новых людей, но и сами включаются в процесс созидания нового, используя все свое влияние общественного и профессионального положения. **В новой ситуации развития, оказавшись на вершине жизни и не имея сил подняться выше, человек может на основе самоанализа восстановить тождественность себе в новых условиях, найти себе и своему Я место в этих условиях, выработать соответствующую форму поведения и способ деятельности.**

> «Особую напряженность и остроту этому самоанализу (в отличие от самоанализа подростка или молодого человека), – пишет А. В. Толстых, – придает именно тот факт, что в ходе дальнейшей жизни возможны минимальные изменения, “исправления” пройденного пути, для которых остался небольшой запас сил и времени. Это мучительный переход от состояния максимальной активности, бурной деятельности к ее постепенному свертыванию, ограничению, накладываемому здоровьем, дефицитом творческих сил и необходимостью уступить место новым поколениям».[190]

На этой стадии возможно продолжение творческой деятельности и профессионального роста, выражающееся в анализе и обобщении своего профессионального опыта и передаче его следующему поколению. В развитии профессионала наступает **фаза наставничества**. Появление учеников и последователей делает жизнь наполненной, осмысленной и

перспективной.

Как указывает Р. Пекк, чтобы необходимое в этот период чувство полноценности могло развиться в полной мере, человеку необходимо преодолеть три подкризиса. Первый из них заключается **в переоценке собственного Я помимо его профессиональной роли**, которая у многих людей вплоть до их ухода на покой остается главной. Второй подкризис связан **с осознанием факта ухудшения здоровья и старения тела**, что дает возможность человеку выработать у себя в этом плане необходимое равнодушие. Наконец, в результате третьего подкризиса у человека исчезает самоозабоченность, и теперь он без ужаса может принять мысль о смерти.[191]

Анализ психологических особенностей мужчины пожилого возраста показывает, что для него **это один из самых трудных периодов жизни, который можно благополучно прожить, если обновляется концепция жизни, Я-концепция, если устанавливаются эмоциональные связи с миром, тогда появляется новая энергия для осуществления жизни с опорой на свои духовные, а не физические возможности.** Для этого надо взаимодействовать с миром своей семьи, с окружающим миром так, чтобы возможности учительства и наставничества переживались окружающими как необходимые.[192] Следует отметить, что для мужчин этот период жизни может оказаться последним. Сегодня средняя продолжительность жизни мужчин в нашей стране равняется 58 годам.

Находясь в предпенсионном возрасте, пожилые люди тем не менее строят обширные планы на будущее и реализуют многие свои замыслы. На первых порах после выхода на пенсию многие люди еще сохраняют работоспособность и желание приносить пользу обществу. У них, помимо большого профессионального опыта, закрепился в форме личностных характеристик и позитивный опыт жизни. Они отличаются реалистическим подходом к событиям, способностью преодолевать жизненные трудности без ненужной агрессии и тревоги. Они могут многому научить менее опытных работников и в то же время готовы в случае необходимости учиться сами.

> «Искусство старения – это в какой-то степени искусство созревания. Главные элементы и условия “третьего возраста” – физическое и психическое здоровье, глубокая жизненная мудрость и опыт, открытая альтруистическая позиция. Этот идеал реализовать нелегко, но стоит его осмыслить и встать на путь достижения. Осень своей жизни человек должен

встретить подготовленным, чтобы его “третий возраст” стал для него “золотым”.[193]

5.4. Старость – душа, насыщенная жизнью (62,0 года —…)

Закономерности развития в стадии старости

Старость и социально, и хронологически совпадает с выходом человека на пенсию. Человек прекращает активную трудовую деятельность, «отходит от дел», «получает отставку». **Уход на пенсию составляет центральный момент ситуации развития в период старости.** В психологии говорят о «шоке отставки». Отставка (или выход на пенсию) означает отделение человека от референтной ему группы, от того дела, которому он посвятил долгие годы. Человек теряет важную социальную роль и значимое место в обществе.

Потеря общественного и социально значимого места сопряжены с потерей источников социально-психологических стимуляций, с разрывом сложившихся профессиональных и межличностных отношений. Сужается круг общения человека, что в свою очередь приводит к изменениям в его личности.

Выход на пенсию для многих людей сопровождается значительным ухудшением материального положения. Это вынуждает их ограничивать себя в том, в чем раньше они себе никогда не отказывали. Материальная ограниченность или зависимость от своих детей вызывает целый ряд негативных психологических переживаний.

Прекращение активной профессиональной деятельности приводит к тому, что психологические процессы (мышление, память, внимание и т. д.) не получают полноценной нагрузки, снижается уровень их функционирования. При отсутствии ситуации передачи профессиональных знаний другим снижается и профессиональная компетентность.

Г. Томэ зафиксировал **зависимость психического состояния пожилого человека от состояния здоровья и его социального окружения**. Ухудшение общего состояния здоровья было выявлено прежде всего у тех мужчин и женщин, семья которых по причине смерти родственника или переезда от детей стала меньше и тем самым сократились возможности для личностных контактов. Удалось также проследить связь между общим состоянием здоровья и теми формами и способами, в которых воспринималось ухудшение ситуации: лица, состояние которых

было оценено как благополучное, отвечали на трудности по работе, в хозяйственной или жилищной области скорее активно и конструктивно, а лица со значительным ухудшением здоровья, напротив, ждали решения их проблем извне, особенно со стороны членов их семей.

Психическое и соматическое здоровье и благополучие пожилых людей зависит от отношения к будущему. Масштаб жизненных планов, который является индикатором зрелой личности, значимо коррелирует с установленными врачами уровнем здоровья. **Если окружающая среда продолжает побуждать и стимулировать человека и, особенно, если будущее еще открывает перед ним известные возможности, то можно ожидать высокую степень постоянства поведения при переходе от зрелого к пожилому возрасту**.[194]

Специфическую ситуацию жизнедеятельности старых людей создает их переселение в дома престарелых. Психологические и социально-педагогические исследования показывают, что пожилые люди тяжело переживают свое помещение в интернаты для престарелых, особенно если переход на новое место жительства происходит помимо их воли. Это – своего рода фактор риска для старого человека. Как бы ни был благоустроен интернат, люди теряют там возможность контролировать события, принимать решения, участвовать в общей жизни. Они уже не могут строить собственные планы и реализовывать их. **В ряду причин ранней смертности старых людей это переселение стоит в одном ряду с факторами выхода на пенсию и смерти супруга.** Смерть супруга, с которым прожита долгая совместная жизнь, является серьезным психологическим испытанием для старого человека.[195] В этом же ряду необходимо рассматривать смерть друзей и сослуживцев.

Особо следует сказать о **социальных стереотипах старости**, сложившихся в данном обществе. Несколько десятилетий назад в современном обществе получил распространение образ стариков как бесполезных и обременяющих общество людей. Такие стереотипы отрицательно влияют на самочувствие пожилых людей. **Ощущение себя как ненужных людей, как обузы для своих детей – психологическая основа общественной и профессиональной пассивности пенсионеров.** Быстрые инволюционные процессы, обнаруживающиеся у людей в ранний постпенсионный период, – результат их неспособности противостоять мощному влиянию социальных стереотипов. Их влияние приводит к негативным изменениям еще совсем недавно активных и здоровых людей.

Такие стереотипы приходят в противоречие с объективным

медицинским и психологическим статусом пожилых людей. Психологические исследования показывают, что **большинство людей в пенсионном возрасте сохраняют работоспособность, компетентность, интеллектуальный потенциал**. В настоящее время люди, вышедшие на пенсию, отстаивают свои права на активную жизнь в обществе, могут осваивать и новые профессии, совершенствоваться в сфере своего привычного дела. Некоторые из них желают получить новейшие знания в области своей или смежной профессии. После ухода на пенсию у пожилого человека может проявиться совершенно новый талант, например художника или писателя. Эта реализация скрытых возможностей окрыляет его, прибавляет силы и здоровья, позволяет развернуть творчество.

Изменения личности старого человека

Психолог Е. Авербух приводит такую обобщенную характеристику старого человека:

> «У старых людей снижены самочувствие, самоощущение, самооценки, усиливается чувство малоценности, неуверенности в себе, недовольство собой. Настроение, как правило, снижено, преобладают различные тревожные опасения: одиночества, беспомощности, обнищания, смерти. Старики становятся угрюмыми, раздражительными, мизантропами, пессимистами. Способность радоваться снижается, от жизни они ничего хорошего уже не ждут. Интерес к внешнему миру, к новому снижается. Все им не нравится, отсюда – брюзжание, ворчливость. Они становятся эгоистичными и эгоцентричными, более интровертированными (обращенными к себе, своим внутренним переживаниям), круг интересов суживается, появляется повышенный интерес к переживаниям прошлого, к переоценке этого прошлого. Наряду с этим повышается интерес к своему телу, к различным неприятным ощущениям, часто наблюдающимся в старости, происходит ипохондрия. Неуверенность в себе и в завтрашнем дне делает стариков более мелочными, скупыми, сверхосторожными, педантичными, консервативными, малоинициативными и т. п. Ослабляется у стариков контроль над своими реакциями, они недостаточно хорошо владеют собой. Все эти изменения во взаимодействии со снижением остроты

восприятия, памяти, интеллектуальной деятельности создают своеобразный облик старика и делают всех стариков в какой-то степени схожими друг с другом».[196]

Нарисованный портрет старика, конечно, окрашен в чрезмерно мрачные тона; в реальности дело обстоит не так мрачно и односторонне.

Д. Бромлей выделяет в цикле старения три стадии: 1) **«удаление от дел»** (65–70 лет), 2) **старость** (70 и более лет) и 3) **дряхлость, болезненная старость и смерть**. Первая из этих стадий характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа и «психическим беспорядкам» в ближайшем окружении; увеличивающейся потребностью к коммуникации, обострением чувства родства и привязанностей к близким людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни без постоянных и напряженных занятий; ухудшением физического и умственного состояния.

Старость характеризуется Д. Бромлей весьма лаконично: **полная незанятость в обществе, отсутствие каких-либо ролей, кроме семейных, растущая социальная изоляция, постепенное сокращение круга близких людей, особенно из среды сверстников, физическая и умственная недостаточность.** Последняя стадия – одряхление, болезненная старость – характеризуется нарастанием явлений синильности в поведении и психической сфере, окончательным нарушением биологических функций, хроническими болезненными состояниями, смертью.[197]

Для последней стадии Д. Бромлей уже не нашла каких-либо социальных характеристик и определений состояния личности, внутреннего мира престарелого человека, переживания им прожитой жизни и ожидания смерти. Между тем **старость и дряхлость – сложнейшие социально-психологические проблемы, которые еще недостаточно исследованы.**

У старых людей резко меняется структура их психологического времени. В субъективном восприятии времени жизни **резко уменьшается доля будущего времени и увеличивается роль прошлого.** Для многих пожилых людей выход на пенсию – это потеря будущего. Прошлое, не будучи оттесняемым будущим, начинает господствовать над жизненным миром человека. Этим объясняется ностальгия старых людей по прошлому, при этом прошлые события окрашиваются в светлые

тона. Однако только психологическое будущее с его перспективами и программами позволяет развиваться личности в поздний период жизни и обогащает ее настоящее новыми стремлениями и желаниями.

Противоречивые данные в психологии старости существуют относительно **интеллектуальной деятельности пожилых людей**. Одни исследователи указывают на снижение интеллекта в старости: уменьшение возможности формально-логической мысли, снижение творческого потенциала, ухудшение памяти, в особенности на текущие события, и т. п. Другие исследователи настаивают на особой «логике» пожилых людей. Для них мыслительная задача предстает как жизненная проблема: они персонализируют ее, дают ей различные интерпретации, находят несколько возможных вариантов решения.

Качественные изменения претерпевает в старости память. Б. А. Греков установил следующие характерные изменения памяти у лиц старше 70 лет:

1. Выраженное ослабление механического компонента памяти, т. е. резкое ослабление воспроизведения всего того, что должно быть воспринято путем непосредственного запечатления, всего того, что не вызывает возбуждения внутренних смысловых связей.

2. Сравнительно хорошая сохранность компонентов логически-смысловой памяти.

3. Чрезвычайно резкое ослабление кратковременной (оперативной) памяти. В глубокой старости существенно слабеет и смысловой компонент, что приводит к дальнейшему ухудшению запоминания.[198]

В исследовании памяти у лиц высокоинтеллектуального труда в пожилом возрасте было установлено, что запоминание осуществляется у них в процессе активной мыслительной деятельности. Она включает в себя глубокое продумывание и переработку материала, его перестройку. Задача запомнить что-либо чисто механически, как правило, вызывает у них внутренний протест, поскольку эта задача для испытуемых (научных работников) является неестественной.

Другая особенность памяти у научных работников пожилого возраста – ее резко выраженная профессиональная направленность, избирательность. Лучше всего запоминается то, что особенно важно и значимо для профессиональной деятельности. Наиболее прочно сохраняется в памяти материал, связанный с решением стоящих перед испытуемыми задач, – то, что «выношено» ими, передумано и пережито, что стало неотъемлемой «частицей их жизни».[199]

Старость – это быстрая, но не замечаемая самим человеком утомляемость. Она отрицательно сказывается на качестве работы, приводит к ошибкам, которые индивид с удивлением обнаруживает позже. Медлительность, снижение работоспособности, неспособность к интеграции отдельных способов поведения и поэтому «гротескное» проявление отдельных странностей, скупость, недоверие, болтливость, тоска, интраверсия, ригидность и пр. – это отличительные черты личности некоторых людей пожилого возраста, фиксируемые в психологической литературе.

Обобщение результатов психологических работ, касающихся позднего периода жизни человека, позволило Л. И. Анцыферовой выделить **два личностных типа старости, отличающихся друг от друга уровнем активности, стратегиями совладания с трудностями, отношением к миру и себе, удовлетворенностью жизнью**.[200]

Представители первого типа мужественно, без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию. Они, как правило, заранее готовятся к этому событию, ведут поиск новых путей включения в общественную жизнь, планируют будущее свободное время, предвидят негативные состояния и события в период отставки. **Люди, планирующие свою жизнь на пенсии, нередко воспринимают отставку как освобождение от социальных ограничений, предписаний и стереотипов рабочего периода.** Под влиянием переживания свободы у человека выявляются новые способности, реализующиеся в увлекательных занятиях. У многих старых людей выход на пенсию связан со стремлением передать профессиональный опыт ученикам. Они испытывают тягу к воспитанию нового поколения, наставничеству. Занятие другим интересным делом, установление новых дружеских связей, сохранение способности контролировать свое окружение порождают удовлетворенность жизнью и увеличивают ее продолжительность.

Картина поведения представителей второго типа людей, вышедших на пенсию, иная. **Вместе с отходом от профессиональной деятельности у них развивается пассивное отношение к жизни, они отчуждаются от окружения, сужается круг их интересов и снижаются показатели тестов интеллекта.** Они теряют уважение к себе и переживают тягостное чувство ненужности. Эта драматическая ситуация – типичный пример потери личностной идентичности и неспособности человека построить новую систему идентификаций.

Б. Ливехуд также отмечает, что последние годы переживаются по-разному. Одни старые люди отмечают, что

снижение социальной активности помогло им понять самих себя и реально и глубоко ощутить слова «Христос во мне». Другие старые люди отчаянно цепляются за жизнь, которая медленно уходит от них.

Важной социальной задачей является помощь старым людям организовать творческий и плодотворный вечер их жизни. Например, дома для престарелых должны были бы стать своеобразными культурными центрами, в которых проходят концерты, творческие курсы, в них также могут участвовать и люди, живущие по соседству. Обе стороны могут выиграть от этого: у соседей был бы центр, где происходят интересные события, и старые люди не потеряли бы контакт с живым миром вокруг них. Известно, что **состояние здоровья активных старых людей лучше, чем у стариков, которые живут только радио и телевидением и не тратят сил на творческую деятельность.**

Позитивная роль возможности контролировать хотя бы некоторые сферы своей жизни в интернате для престарелых выявилась в одном из экспериментов, описываемых в указанной выше статье Л. И. Анцыферовой. Исследование заключалось в следующем. Обитателей (в возрасте от 65 до 90 лет) одного из благоустроенных интернатов разделили на две группы, перед каждой выступил директор. Участникам первой группы он сообщил, что они имеют значительные права в своем доме: могут приглашать к себе друзей и сами посещать их, планировать разные социальные мероприятия, распределять свое время, как им удобно; им не запрещается переставлять мебель в своих комнатах по собственному усмотрению. Сообщалось также, что для них закуплено много красивых растений, понравившиеся они могут выбрать и выращивать сами.

Выступая перед второй группой, директор подчеркивал, что весь персонал дома с любовью относится к каждому обитателю, сестры и няни охотно выполнят любые их поручения. Если кому-то понадобится помощь, она немедленно будет оказана. В заключение няни вручали каждому участнику какое-нибудь красивое растение.

Таким образом, в выступлении перед первой группой директор выделял те области жизни, за которые **они должны нести ответственность**. Тем самым обитатели интерната ориентировались на активную жизнь, на расширение контактов с окружающим миром, на проявление инициативы. В речи перед второй группой директор **делал акцент на ответственности персонала**.

Всех участников эксперимента обследовали за неделю до его начала и через три недели после него. Результаты бесед

экспериментатора с ними сопоставлялись с наблюдениями обслуживающего персонала.

Эксперимент показал следующее. Члены первой группы сообщали, что они стали более активными, подвижными и ловкими. 48 % из них чувствовали себя более удовлетворенными жизнью, а некоторые даже называли себя счастливыми. Во второй группе позитивные чувства выразили лишь 29 % стариков. Врачи и няни также отмечали значительную разницу между двумя группами. По их оценкам, 71 % обитателей из второй группы стал более слабым и пассивным.

Известно, что **творческие силы можно развивать и в глубокой старости. В жизни можно наблюдать удивительную способность старых людей к работе и творчеству, если они своей деятельности не прерывали**. Это можно видеть на примерах выдающихся людей – ученых, художников, государственных деятелей и т. д. Есть много художников, которые создали свои лучшие произведения в возрасте старше семидесяти лет. Тициан прожил 99 лет; в 95 лет он написал одну из лучших своих картин («Оплакивание Христа»). И. П. Павлов прожил 87 лет и до конца жизни не прекращал научную работу. Он создал «Двадцатилетний опыт» в 73 года, а «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» – в 77 лет. Л. Н. Толстой написал в 71 год «Воскресение», в 72 – «Живой труп», а в 76 лет – «Хаджи Мурат».

Гете прожил 83 года, Ньютон – 84, Микеланджело – 89, и все они были активно деятельны до конца своей жизни. А. Верди в 80 лет создал оперу «Фальстаф». Писатели, художники и музыканты по сравнению с учеными и предпринимателями могут часто дольше выполнять свою работу. Причина, вероятно, в том, **что в глубокой старости они все глубже погружаются во внутренний мир, в то время как способность восприятия того, что происходит во внешнем мире, ослабевает**.

Как только речь заходит о достижениях более зрелой части человечества, становится ясно, что старческая мудрость может проявляться в мире вне зависимости от времени. **В любой мощной духовной культуре существует особый духовно-практический институт *старчества***. Мы знаем об этом через такие имена, как ***духовник, старец, гуру, аксакал***.

В философской и психологической литературе выделяют мудрость как особый взгляд на жизнь, особое отношение к обстоятельствам и условиям своей жизнедеятельности. Прошлое и настоящее рассматриваются личностью в контексте предельных, смысловых вопросов человеческого существования: места и назначения человека, смысла его жизни и смерти.

Кризис индивидуальной жизни

А. В. Толстых полагал, что **основная причина психологических переживаний в поздней старости состоит в противоречии психических, духовных способностей и биологических возможностей человека**. «Это состояние – могу все и ничего уже не могу – один из трагичнейших моментов старости, когда к человеку одновременно приходят и обостренное понимание жизни, и невозможность жить».[201] Он приводит описание Ф. Паульсона, биографа знаменитого немецкого философа И. Канта, последних лет его жизни.

Ощутив на 72-м году жизни неожиданный упадок сил, отказавшись от чтения лекций и впав в печальное состояние старческой слабости, Кант пишет Гарве: «Пользуясь довольно хорошим здоровьем, я чувствую себя как бы пораженным душевным параличом. Я испытываю муки Тантала, видя, что мне нужно подвести итоги в вопросах, касающихся всей области философии, и я все еще не выполнил этой задачи, хотя и сознаю исполнимость ее».

Восемь лет продолжалась эта утонченная пытка, и смерть была вожделенным избавлением для человека, достигшего интеллектуальных высот и застигнутого врасплох беспомощностью на пороге немыслимых философских откровений.

Э. Кюблер-Росс была одной из первых, кто проследил путь умирающих с того момента, когда они узнавали о своем конце, до того как они испустили последний вдох. Согласно Кюблер-Росс, умирающие обычно проходят через пять стадий.

Первая из них – отрицание. Слова: «Нет, не я!» – самая обычная и нормальная реакция человека на объявление ему смертельного диагноза. В зависимости от того, насколько человек способен взять события под свой контроль и насколько сильную поддержку ему оказывают окружающие, он преодолевает эту стадию легче или тяжелее.

Гнев, охватывающий больного при вопросе «Почему именно я?», **характеризует вторую стадию**. Умирающий изливает этот гнев на заботящихся о нем людей и вообще на всякого здорового человека. Для завершения этой стадии важно, чтобы умирающий получил возможность излить свои чувства вовне. **Затем начинается стадия «торга»:** больной вступает в переговоры за продление своей жизни, обещая, например, быть послушным пациентом или примерным верующим.

Перечисленные три фазы составляют период кризиса и развиваются в описанном порядке или с частыми возвращениями

назад. **После разрешения этого кризиса умирающий вступает в стадию депрессии.** Вопросов он больше не задает. Он просто говорит себе: «Да, на этот раз умереть предстоит именно мне». Он замыкается в себе и часто испытывает потребность плакать при мысли о тех, кого он вынужден оставить. Это стадия подготовительной печали, на которой умирающий отрекается от жизни и готовится встретить смерть, принимая ее как свой последний жизненный этап. **Это принятие смерти составляет финальную стадию жизни умирающего**, когда он, как правило, смиренно ждет своего конца.[202]

Можно полагать, что не все люди в одинаковой мере проходят описанные выше стадии умирания. Более того, человек, полноценно проживший все ступени и периоды индивидуальной жизни, уходит из жизни достойно, с чувством выполненного долга.

Э. Эриксон полагал, что окончание жизненного цикла порождает «последние вопросы» о шансах человека трансцендировать за пределы своей идентичности и своего часто трагического или даже горько трагикомического участия в собственном неповторимом жизненном цикле, в исторической цепи следующих друг за другом поколений. Все великие философские и религиозные системы, имевшие дело с крайней индивидуализацией, ответственно оставались верными современным им традициям, культурам и цивилизациям. Находя трансценденцию в самоотречении, они оставались все же этически озабоченными «сохранением миропорядка».

> «Любая цивилизация, – пишет Э. Эриксон, – может быть оценена по тому, какое значение она придает полному жизненному циклу индивида, так как такое значение (или его отсутствие) не может не затронуть начал жизненного цикла следующего поколения и, таким образом, шансов других людей на то, чтобы встретиться с этими конечными вопросами с некоторой ясностью и силой».[203]

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Проанализируйте все кризисы рождения на ступенях онтогенеза. В чем их сходство и различие?

2. Проанализируйте периоды освоения со-бытийности на ступенях онтогенеза. В чем состоит психологическая общность и

различие этих периодов?

3. Исследуйте кризисы развития в жизненном цикле человека. Какие общие закономерности этих кризисов можно выделить?

4. Изучите периоды реализации самобытности на ступенях онтогенеза. Выявите общее и различное в их проявлении.

5. Кризис середины жизни в сравнении с другими кризисами взрослого периода жизни представлен в психологии, в художественной литературе, в кино более полно. Как можно объяснить этот факт?

6. Акмеология определяется как учение о расцвете творческих возможностей и личности человека. Какой период жизни человека может входить в область исследований акмеологии? Какой период жизни является наиболее плодотворным в педагогической деятельности?

7. В чем своеобразие взаимоотношений старших и младших на ступени универсализации?

8. В чем своеобразие соотношения процессов прошлого, настоящего, будущего на ступени универсализации?

9. Установлено, что процесс развития не является линейным, однонаправленным движением ко все большей эффективности и приросту; на протяжении индивидуальной жизни развитие состоит из сочетания приобретения (роста) и потерь (упадка). Каковы приобретения и потери ступени универсализации?

10. Зафиксировано, что среди долгожителей высок процент людей творческих профессий. Как можно объяснить этот факт? Секрет долгожителей – их особое отношение к жизни. В чем, на ваш взгляд, может состоять эта особенность?

Темы реферативных и курсовых работ

Кризис взрослости как переход на ступень универсализации.

Варианты разрешения кризиса взрослости.

Зрелость как ступень духовной жизни.

Психологическая характеристика стилей жизни взрослого человека.

Кризис зрелости и его психологическое истолкование.

Кризис зрелости в ряду кризисов развития.

Возрастные изменения в пожилом возрасте.

Психологические проблемы старения.

Психологическое время в старости: особенности соотношения прошлого, настоящего, будущего у стариков.

Особенности самосознания и самооценки пожилого человека.

Рекомендуемая литература

Основная

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997.

Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. 1994. № 3.

Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. 1996. № 6.

Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1.

Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.

Массен и др. Развитие личности в среднем возрасте // Психология личности. Тексты. М., 1980.

Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

Дополнительная

Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. № 1.

Василюк Ф. Е. Типология переживаний различных критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. № 5.

Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М., 1984.

Кроник А. А. Life-line и другие новые методы в психологии жизненного пути. М., 1993.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.

Роуз С. Душа после смерти. СПб., 1994.

Степанова Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии. СПб., 1995.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990.

Шихи Г. Возрастные кризисы. СПб., 1999.

Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

Юнг К. Проблемы души нашего времени. М., 1994.

Словарь основных понятий

АКСЕЛЕРАЦИЯ (от лат. ***acceleratio*** – ускорение) – естественное ускорение созревания и увеличение размеров тела у детей и подростков; в педагогике и психологии – искусственная стимуляция отдельных сторон психического развития путем сверхраннего обучения, что приводит к сокращению детства.

АМПЛИФИКАЦИЯ (от лат. ***amplificatio*** – распространение, увеличение) – понятие, обозначающее направленность педагогических усилий взрослых на максимальное обогащение специфичных для детей определенного возраста форм жизни и деятельности, на создание условий, обеспечивающих их полноценное и гармоничное развитие.

АНТРОПОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ – психологическое видение человеческой реальности во всей ее полноте; учение о природе, условиях развития и становления субъективности, внутреннего мира человека в образовании.

ВОЗРАСТ – категория психологии развития, обозначающая отдельные временные интервалы жизни человека (эпохи, ступени, периоды, стадии, фазы). Понятие возраста является выводным из конкретной теории развития и принципа его периодизации. Представление о возрасте в психологии имеет культурно-историческую обусловленность – возрастные интервалы и их содержание зависят от условий жизни человека, они различны для разных культур и обществ. Для практики образования категория возраста имеет регулятивный статус.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ – отрасль научной психологии, изучающая закономерности и динамику психического развития человека в пределах его индивидуальной жизни.

ВОЗРАСТНОЙ НОРМАТИВ – понятие психологии и педагогики развития, обозначающее оптимальный образ жизнедеятельности, при котором могут реализоваться высшие возможности человека на данном возрастном интервале. Возрастной норматив – это не то среднее, что есть при сложившемся образе жизни людей, а то лучшее, что возможно при организации соответствующих условий их жизнедеятельности.

ГЕНЕТИКО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ МЕТОД – метод возрастной психологии, основанный на изучении закономерностей психического развития посредством моделирования его существенных условий; «выращивание» определенных человеческих способностей в условиях формирующего эксперимента. Обоснован Л. С. Выготским.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА (логика развития) – метод изучения и воспроизведения закономерных преобразований объекта развития при соответствующих предпосылках и условиях.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – направление в психологии, изучающее происхождение и развитие психических функций человека (мышления, эмоций, восприятия и др.) в онтогенезе. Наиболее видные представители генетической психологии П. П. Блонский, А. Валлон, Р. Заззо, Ж. Пиаже.

ДЕТСТВО – понятие культурантропологии и педагогики, обозначающее определенный и исторически изменчивый период жизни человека, существенными моментами которого являются освобождение детей от непосредственного участия в производительном труде взрослых и наличие специально конструируемых программ образования и развития. Детство – период жизни человека от рождения до вступления в самостоятельную жизнь.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – фундаментальный способ общественного бытия человека в мире, состоящий в осознанном и целенаправленном преобразовании и мира, и себя в этом мире.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЕДУЩАЯ – одна из категорий отечественной возрастной психологии, обозначающая основную форму активности ребенка на определенном этапе онтогенеза, внутри и на основе которой происходят главные изменения в его психическом развитии. В психологии развития ведущая деятельность рассматривается как форма совместной деятельности взрослого и ребенка, которая специально культивируется в определенный период детства для достижения целей развития. Понятие введено А. Н. Леонтьевым.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИГРОВАЯ – ведущая деятельность в дошкольном детстве, существенными моментами которой являются воспроизведение деятельности и взаимоотношений взрослых в специально создаваемых (воображаемых) условиях. В игровой деятельности происходит развитие символических форм сознания, усвоение смысла и назначения социальных функций взрослых.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТРУДОВАЯ – основная форма общественной жизни взрослого человека, связанная с созданием материальных и духовных ценностей.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕБНАЯ – ведущая деятельность в школьные годы жизни человека. Основным содержанием учебной деятельности являются всеобщие способы мышления и теоретические формы сознания (научное, художественное, нравственное, правовое, религиозное). Цель учебной деятельности – обретение средств саморазвития. Наибольший

вклад в создание теории учебной деятельности внесли В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин.

ДУХ ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ – принцип предельной интеграции человеческой реальности; представляет собой следование высшим образцам человеческой культуры, переживание нравственных максим как внутреннего «категорического императива», принятие ценностей родового бытия человека как своих собственных.

ДУХОВНОЕ БЫТИЕ – высший способ личного существования, связанный с освобождением от давления обыденной жизни, от соблазна влечений, пристрастий и прельщений собственной самости; духовное бытие – любовь к качеству жизни и воля к совершенству во всех ее областях.

ЗНАК (в психологии) – психологическое орудие познания и преобразования человеком окружающего мира и самого себя. В основе знака лежит связь между означивающим и означаемым; универсальной знаковой системой является естественный язык. Означивание поведения делает его опосредствованным, осознанным и произвольным.

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ – масштаб и уровень трудности задач, решаемых ребенком только в сотрудничестве со взрослым. Понятие введено Л. С. Выготским в рамках решения проблемы соотношения обучения и развития. В психологии и педагогике развития пока не приобрело категориального статуса.

ИДЕАЛЬНАЯ ФОРМА – понятие возрастной психологии, обозначающее инструментальный смысл культурных образцов, эталонов, идеалов, выработанных совокупным опытом человечества и содержащих в готовом виде формы мышления, деятельности, общения. Освоение индивидом идеальных форм приводит к становлению высших психических функций. Понятие введено Л. С. Выготским.

ИНДИВИД – человек как представитель рода, имеющий природные свойства; телесное бытие человека.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ – человек как уникальная, самобытная личность; реализуется в свободной, творческой деятельности; проявляется в самоопределении, самостоянии, самосовершенствовании.

ИСТОРИЗМ – объяснительный принцип в психологии развития, определяющий необходимость рассмотрения субъективной реальности человека в контексте возникновения, становления, преобразования, функционирования и угасания его фундаментальных способностей быть человеком.

КРИЗИС (от греч. ***krisis*** – поворотный пункт, исход, суд, решение) – резкий, крутой перелом в течение какого-либо

процесса, меняющий его форму, направление, механизм реализации.

КРИЗИС ВОЗРАСТНОЙ – относительно непродолжительный по времени период онтогенеза, характеризующийся резкими психологическими изменениями в сложившемся ходе развития; знаменует собой распад ставшей системы связей и отношений человека с другими людьми и складывание новой основы для новой формы жизнедеятельности; представляет собой закономерный момент в общем психическом развитии человека. В понятийный строй возрастной психологии введено П. П. Блонским.

КРИЗИС ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЖИЗНИ – остановка и кардинальное переосмысление текущей жизнедеятельности; переоценка ценностей и переопределение целей, ориентиров и способов бытия в сложившемся образе жизни; всегда имеет экстраординарный – личный характер.

КРИЗИС РАЗВИТИЯ – возрастно-нормативный перелом в развитии, связанный с «вырастанием» индивида из существующей формы со-бытийности с другими людьми и с освоением новых – собственных способностей. Кризисы новорожденности (одного года), раннего детства (трех лет), отрочества (подростковый кризис), молодости, зрелости – виды кризисов развития.

КРИЗИС РОЖДЕНИЯ – принципиальная смена типа развития в период становления новой формы со-бытийной общности, знаменующая собой вступление человека на новую ступень развития субъектности. Кризисы рождения строятся (культивируются) обществом, а с определенного момента – самим человеком, решающим задачи саморазвития (прямохождение и речь, поступление в школу, вступление в самостоятельную жизнь и т. д.) Родовой кризис, кризисы младенчества, детства, юности, взрослости, старости – виды кризисов рождения в новую жизнь.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ – теория психического развития человека, разработанная Л. С. Выготским; ее основу составляет представление о культурной обусловленности развития психики человека, о превращении натуральных форм психического в культурные (высшие) психические функции. Основным механизмом формирования культурных форм психики человека является интериоризация.

ЛИЧНОСТЬ – человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других людей, в пространстве культуры и времени истории; способ бытия человека в мире.

ЛОНГИТЮД (от англ. ***longitude*** – долгий) – метод исследования в возрастной психологии, состоящий в длительном

и систематическом изучении одних и тех же испытуемых; достоинство метода связано с изучением процесса развития на значительном отрезке жизни человека, в контексте его целостной жизнедеятельности.

ОБЩНОСТЬ – устойчивая и всегда определенная система связей и отношений между людьми, имеющая единые ценностно-смысловые основания и конкретные целевые ориентиры.

ОБЩНОСТЬ ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ – понятие в психологии развития, обозначающее источник развития субъективности человека на начальных этапах онтогенеза. Преобразование и смена форм общности детей и взрослых, их совместной жизнедеятельности определяют путь, ступени и содержание развития субъектности каждого из входящих в данную общность.

ОБЩНОСТЬ СИМБИОТИЧЕСКАЯ – тип человеческого объединения, в котором доминируют прямые и ценностно определенные связи между людьми; в психологии и педагогике – предельная форма психологической взаимозависимости.

ОБЩНОСТЬ СО-БЫТИЙНАЯ – фундаментальная категория психологии и педагогики, обозначающая объект и источник развития субъективной реальности в онтогенезе, фиксирующая онтологические основания жизни и деятельности человеческих объединений; со-бытие – исторически меняющаяся форма непосредственного родового бытия человека; живая общность людей в своем бытийном единстве и различенной само-бытности каждого, входящего в эту общность.

ОБЩНОСТЬ ФОРМАЛЬНАЯ – тип человеческого объединения, в котором доминируют нормативно определенные отношения между людьми; общности такого рода имеют, как правило, целевую детерминацию.

ПАРАДИГМА НАУЧНАЯ – совокупность образцов и ценностных установок, норм и правил, определяющих основные направления научных исследований в конкретном историческом периоде.

ПРИСВОЕНИЕ – категория марксистской возрастной психологии, обозначающая главный путь онтогенетического развития человека: овладение индивидом достижениями материальной и духовной культуры человечества. Механизм присвоения уже существующего опыта не объясняет процессов порождения беспрецедентного опыта, элиминирует момент творчества в развитии человеческой субъективности.

РАЗВИТИЕ – универсальное свойство материи и сознания, проявляющееся в необратимом, направленном и закономерном их изменении; всеобщий принцип объяснения истории природы, общества и познания. В результате развития возникает новое

качественное состояние объекта – его состава или структуры.

Развитие ***АНОМАЛЬНОЕ*** – отклонение хода и результатов развития от существующих в данной культуре типологических (среднестатистических) и социокультурных норм.

Развитие ***ВОЗРАСТНОЕ*** – необратимое, направленное и закономерное изменение человека во времени его жизни, фиксирующее нормативно определенные, общие для отдельных индивидов этапы и особенности становления физических, психических, социальных свойств и качеств (см. Возрастной норматив).

Развитие ***ДУХОВНОЕ*** – родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования; с христианской точки зрения духовное развитие – это сопряжение человека в своих высших стремлениях либо с Богом, либо с демоническими силами.

Развитие ***ИНДИВИДУАЛЬНОЕ*** – неповторимый путь становления человека как культурно-исторического субъекта, как универсального существа; проявляется в следовании человека уникальным индивидуально-личностным нормам само-бытия в мире.

Развитие ***НОРМАЛЬНОЕ*** – закономерное становление человека в соответствии с типологическими, социокультурными и индивидуально-личностными нормами развития, адекватными для данного возрастного интервала.

Развитие и ***ОБУЧЕНИЕ*** – центральная проблема возрастной и педагогической психологии, фиксирующая реальность взаимозависимости целенаправленных внешних («искусственных») воздействий и спонтанных органических изменений в становлении психологических структур и способностей человека.

Развитие ***социальное*** – процесс социализации человека, освоение им социальных норм и правил поведения, общения и взаимодействия.

Развитие ***ФИЗИЧЕСКОЕ*** – закономерное изменение во времени телесных свойств и качеств человека, связанное с созреванием и преобразованием структур и систем его организма.

РАЗВИТИЯ ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ – понятие, отвечающее на вопрос, как происходит (осуществляется) процесс развития; включает в себя определение его источников, противоречий и механизмов.

Развития ***ЗАДАЧИ*** – нормативные ожидания общества определенных достижений человека в конкретном возрастном периоде.

Развития ***ИСТОЧНИК*** – понятие, обозначающее исходное начало становления человеческой субъективности; в психологии развития человека в качестве источника полагается со-бытийная общность.

Развития ***КРИТЕРИЙ*** (от греч. ***kriterion*** – средство для суждения) – признак или показатель, на основании которого производится оценка (определение) сдвига, преобразования или шага развития какой-либо психологической структуры. Критерии задаются в соответствии с задачами и нормами развития в конкретном возрастном интервале.

Развития ***МЕХАНИЗМЫ*** – понятие, описывающее конкретные процессы преобразования объекта развития. В психологической антропологии основными механизмами развития субъективности являются подражание как следование формам поведения другого (ее «удвоение») и рефлексия как механизм «раздвоения» – осознания и фиксации данной формы поведения в качестве своей собственной.

Развития ***НАПРАВЛЕНИЕ*** – понятие, отвечающее на вопрос о телеологичности, векторе развития. В психологической антропологии главным вектором является движение в сторону универсализации развития: в направлении становления самодеятельного, самосознающего, самоустремленного существа, способного с некоторого момента к саморазвитию.

Развития ***НОВООБРАЗОВАНИЯ*** – понятие, обозначающее принципиально новое в психическом развитии, появляющееся на определенном его этапе. Введено Л. С. Выготским в качестве критерия разделения онтогенеза на отдельные стадии и периоды.

Развития ***ОБЪЕКТ*** – центральная категория психологии развития, отвечающая на вопрос: что развивается? Здесь в качестве объекта полагается со-бытие – как внутренне противоречивая живая общность людей, структура которой задается системой связей и отношений между ними.

Развития ***ПЕРИОДИЗАЦИЯ*** – закономерная смена форм со-бытийной общности людей, нормативно определяющая содержание и границы отдельных ступеней, периодов и стадий развития субъективной реальности и саморазвития человека в онтогенезе.

Развития ***ПРЕДПОСЫЛКИ*** – понятие, отвечающее на вопрос: из чего (на какой основе?) осуществляется развитие. В психологической антропологии в качестве такой основы (предпосылок) выступают природные (органические) и общественные (социальные) особенности человека.

Развития ***ПРОТИВОРЕЧИЯ*** – главная движущая сила развития. В психологической антропологии основное

противоречие развития составляют противоположно направленные процессы обособления человека в общности и отождествления его с другими; в ходе обособления происходит преобразование связей в отношения, что является фундаментальным условием становления индивидуальности; в процессе отождествления – восстановление и порождение новых связей, что лежит в основе приобщения к общечеловеческим формам культуры.

Развития ***ПСИХОЛОГИЯ*** – отрасль психологии, изучающая закономерности становления субъективной реальности в онтогенезе.

Развития ***РЕЗУЛЬТАТЫ*** – уровни, способы и масштаб субъектных действий человека в конкретной сфере жизнедеятельности на основных ступенях, периодах и стадиях развития.

Развития ***СИТУАЦИЯ*** – конкретное соотношение предпосылок и условий развития, преобразуемых в систему реальных связей и отношений между со-участниками в со-бытийной общности.

Развития ***УСЛОВИЯ*** – то, отчего зависит характер, содержание и направление развития субъективности человека; в психологической антропологии в качестве условий полагаются доминирующие культурные и духовные факторы.

Развития ***ФОРМА*** – конкретная целостность субъектного бытия человека на разных ступенях онтогенеза; в психологии развития человека такими формами являются: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация и универсализация.

РЕФЛЕКСИЯ – родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности; различают полагающую, сравнивающую, определяющую, синтезирующую и трансцендирующую рефлексию.

СОЗНАНИЕ – интегративный способ бытия человека, проявляющийся в его способности осознавать условия и формы своей жизнедеятельности, относиться к ним и делать их предметом практического преобразования; существует в форме бессознательного, наличного сознания, само-сознания и рефлексивного сознания разного уровня.

СУБЪЕКТ – человек как носитель (инициатор, распорядитель, творец) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

СУБЪЕКТИВНОСТЬ – базовая категория психологии человека, определяющая общий принцип существования человеческой реальности, непосредственного само-бытия человека; как форма бытия и способ организации человеческой реальности, субъективность обнаруживает себя в способности человека встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности, находит свое высшее выражение в рефлексии.

СУБЪЕКТНОСТЬ – социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость – субъектность есть очевидная и конкретно данная форма само-действия человека.

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ – категория, фиксирующая высшую ступень духовного развития человека; проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности Миру, в ощущении духовного единства с Универсумом.

notes

Примечания

1

Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. Дубна, 1995.

2

Преформизм – учение о существовании зародышевых клеток организма, структур, определяющих основные черты развития и строения организмов следующего поколения. Преформизм противостоит эпигенезу – учению, согласно которому зародышевое развитие организмов есть процесс, осуществляемый путем серий прижизненных новообразований в определенном направлении.

3

Антиномия – противоречие между двумя положениями, каждое из которых признается логически доказуемым.

4

Парадокс в логике – противоречие, получаемое в результате внешне логически правильного рассуждения, приводящее к взаимно противоречащим заключениям.

Ельчанинов А. В. Записи. М., 1992. С. 8.

6

Хрестоматия по гуманистической психотерапии / Сост. М. Папуш. М., 1995. С. 24.

Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории. М., 1977.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

9

Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996. С. 55–56.

10

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. С. 28.

Ассимиляция – процесс включения нового объекта, новой проблемной ситуации в уже существующие у ребенка схемы понимания и действия.

Аккомодация – изменение таких схем в соответствии с особенностями новой ситуации. Единство этих процессов приводит к установлению равновесия между ними и в отношениях организма со средой.

12

См.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

13

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995. С. 46–47.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. М., 1995.

15

Амплификация (от лат. amplificatio – распространение, увеличение) в психологии обозначает расширение возможностей полноценного развития детей в определенный период их жизни.

16

Выготский Л. С. Избр. психол. исследов. М., 1956. С. 450.

17

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 250.

Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989. С. 37.

19

Леонтьев А. Н. Избр. психол. произвед.: В 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 285.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 247.

21

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 248.

См.: Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

23

См.: Фельдштейн Д. И. Психология взросления. М., 1999.

Данное обстоятельство закреплено в настоящее время и нормативно – из списка научных специализаций исключена такая специальность, как возрастная психология.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М., 1994.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. С. 21.

Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

Там же. С. 7.

К более подробному анализу этих вопросов мы еще вернемся в гл. 4 данного пособия при рассмотрении принципа развития в психологии.

Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.

31

Там же. С. 18.

Асмолов А. Г. Историко-эволюционный подход в психологии развития. М., 1996.

Начала христианской психологии / Б. С. Братусь, В. Л. Воейков, С. Л. Воробьев и др. М., 1995.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

35

Орлов А. Б. Психология личности… С. 103.

36

Аналитическая психология – направление в психоанализе, разработанное К. Юнгом. В основе аналитической психологии лежит идея о коллективном бессознательном как фундаментальной детерминанте развития человека.

37

Эзотерический (от гр. esoterikos – внутренний) – тайный, скрытый, предназначенный исключительно для посвященных.

38

Онтопсихология – направление современной психологии и психотерапии, основанное в 1970 г. А. Менегетти (Италия). Представляет собой синтез психоанализа, аналитической и гуманистической психологии.

Митькин А. А. На пути к системной психологии развития // Психологический журнал. 1998. № 3.

Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.

41

Канон (от гр. kanon – норма, правило) – свод положений, имеющих догматический характер; все, что твердо установлено, стало общепринятым.

42

Трансцендентальный (от лат. transcendens – перешагивающий, выходящий за пределы) – термин, обозначающий такие аспекты бытия, которые выходят за сферу ограниченного существования, превосходят границы конечного, эмпирического мира.

Цит. по: Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М., 1994. С. 76.

См.: Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. С. 102–103.

45

См.: Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 41–44.

Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. С. 144–145.

47

Феномен – философское понятие, означающее явление, постигаемое в чувственном опыте; объект чувственного созерцания.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 103.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С. 311.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995. С. 7.

51

См.: Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4.

Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997. С. 559–560.

Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Киев, 1996. С. 226–227.

Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития //Принцип развития в психологии. М., 1977. С. 6.

Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997. С. 7.

Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. С. 190.

Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 37.

Анцыферова Л. И. Методологические проблемы… С. 12.

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. С. 42–43.

Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. М., 1977. С. 175.

Генисаретский О. И. Психология и новые идеалы научности // Вопросы философии. 1993. № 5. С. 15.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995. С. 8–9.

Там же. С. 9.

Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Киев, 1977. С. 37.

Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. 2. М., 1983. С. 195.

Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. № 3. С. 10.

Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. 2. С. 196.

См.: Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр.: В 2 т. М., 1980.

Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба. М., 1997. С. 33.

Там же. С. 33.

Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 46.

Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999. С. 75.

Митькин А. А. О роли индивидуального и коллективного сознания в социальной динамике // Психологический журнал. 1999. № 5. С. 108.

Эхопраксия – подражательный автоматизм, автоматическое повторение движений и действий других людей.

Эхолалия – одна из форм эхопраксии; автоматическое повторение чужих слов, вопросов.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 260 (курсив наш. – Авт.).

См.: Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблемы периодизации развития личности в психологии. М., 1981.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 246.

См.: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991.

79

См.: Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 277–278.

Гегель Г. Ф. Соч.: В 6 т. Т. 3. С. 132.

81

Симбиоз (от гр. symbiosis – сожительство) – формы тесного сожительства двух организмов разных видов, обычно приносящего им взаимную выгоду.

Рузская А. Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками //Психология дошкольника: Хрестоматия / Сост. Г. А. Урунтаева. М., 1997. С. 7–8.

См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989. С. 125.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 282.

Субботский Е. В. Золотой век детства. М., 1981. С. 27.

86

Привация (от лат. privatus – частный) – установление с кем-либо неформальных, эмоционально приязненных отношений.

Депривация (от лат. deprivatio – потеря, лишение) – ограничение сферы общения ребенка с другими, блокирование возможностей развития специфически человеческих потребностей и способностей. Психическая депривация возникает чаще всего у детей, находящихся длительное время вне семьи, в учреждениях интернатного типа.

См.: Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995. С. 322.

См.: Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

89

Валентность (от лат. valentia – сила) – способность одного элемента к образованию связей с другими.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 309–310.

91

Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990. С. 27.

92

См.: Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 326–328.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 29.

Поливанова К. Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 45.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995. С. 213.

См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989. С. 130–141.

См.: Елагина М. Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем детстве // Вопросы психологии. 1977. № 2.

См.: Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 379–382.

См.: Развитие личности ребенка. М., 1987. С. 76–77.

Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960. С. 137.

Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 251–252.

103

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4; Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967. С. 181.

См.: Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 33.

См.: Там же. С. 34.

Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

См.: Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

111

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 251.

Там же. С. 376.

113

Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганошенко Н. И. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет // Вопросы психологии. 1999. № 1.

Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганошенко Н. И. Особенности личностного развития дошкольников… С. 58–59

Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. № 1. С. 50.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

117

См.: Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1990.

118

См.: Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.

См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989.

Кле М. Психология подростка. М., 1990. С. 47.

121

См.: Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4.

См.: Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., 1967.

123

Современный подросток: проблемы жизнедеятельности. М., 1999. С. 13–14.

Например: Драгунова Т. В. Подростковый возраст // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1973.

125

См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989. С. 73–74.

126

См.: Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 111–114.

См.: Фельдштейн Д. И. Психология взросления. М., 1999.

См.: Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового кризиса // Вопросы психологии. 1995. № 1.

129

См.: Практическая психология образования / Под ред И. В. Дубровиной. М., 1996. С. 383.

См.: Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.

131

Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994. С. 58.

Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1995. С. 74.

133

См.: Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. М., 1986. С. 71–72.

134

См.: Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994. С. 58.

Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 187.

См.: Слободчиков В. И., Исаева Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4.

137

См.: Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь. М., 1985. С. 30.

139

См.: Томэ Г. Теоретические и экспериментальные основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 187.

Гегель Г. Философия духа // Соч. М., 1956. Т. 3. С. 94.

141

См.: Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь. М., 1985.

Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988. С. 159.

См.: Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994.

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. С. 67.

См.: Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь. М., 1985.

См.: Афанасьева Т. М. Семья. М., 1985. С. 130.

147

См.: Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. Ростов-на-Дону, 1996. С. 268.

148

См.: Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 65.

149

См.: Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995. С. 154.

150

См.: Степанова Е. И. Человек: возраст, труд, образование // Вопросы психологии. 1986. № 1.

Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М., 1999.

Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988. С. 164.

См.: Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994.

154

См.: Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. М.,1978. С. 185–186.

155

См.: Там же. С. 186.

Шихи Г. Возрастные кризисы. СПб., 1999. С. 39.

157

См.: Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. С. 419–424.

См.: Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 715.

159

См.: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991. С. 79–80.

См.: Крайг Г. Психология развития. С. 682.

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997. С. 612–613.

См.: Крайг Г. Психология развития. С. 709.

См.: Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994.

См.: Крайг Г. Психология развития. С. 727.

165

См.: Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 7.

См.: Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М., 1999. С. 29.

Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994. С. 72–73.

Шихи Г. Возрастные кризисы. СПб., 1999. С. 41–42.

Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж. Развитие личности в среднем возрасте // Психология зрелости и старения. М., 1997.

См.: Массен П. и др. Развитие личности… С. 95.

См.: Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988.

Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994. С. 107.

173

Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М., 1999. С. 39.

Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988. С. 172.

175

См.: Эриксон Э. Идентичность: кризис и юность. М., 1996. С. 150.

См.: Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Т. 2. С. 45.

Ригидность (от лат. rigidus – жесткий, твердый) – негибкость, оцепенелость.

177

Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 22 т. Т. 16. М., 1983. С. 106–165.

См.: Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1980. № 2. С. 3–13.

Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988.

Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994. С. 77.

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997. С. 641–650.

См.: Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994.

183

Инволюция (от лат. involutio – свертывание) – обратное развитие, уменьшение, упрощение.

См.: Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994.

Цит. по: Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии, М., 1981.

См.: Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. М., 1980.

187

См.: Абрамова Г. С. Возрастная психология. С. 656–657.

188

См.: Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988. С. 161–162.

189

См.: Эриксон Э. Идентичность: кризис и юность. М., 1996. С. 151.

Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988. С. 188–189.

См.: Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т., Т. 2. М., 1992.

См.: Абрамова Г. С. Возрастная психология. С. 660–669.

193

Висьневска-Рошковска К. Новая жизнь после шестидесяти. М., 1989. С. 259–260.

194

См.: Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 191–193.

195

См.: Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. 1994. № 3.

Цит. по: Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988. С. 215.

См.: Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. М., 1980.

См.: Греков Б. А. Некоторые закономерности изменения памяти в старческом возрасте // Вопросы психологии. 1968. № 2. С. 78.

Истомина З. М., Самохвалова В. И., Преображенская Н. И. К характеристике памяти у лиц высокоинтеллектуального труда в пожилом возрасте // Вопросы психологии. 1967. С. 63.

См.: Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни…

201

Толстых А. В. Возрасты жизни. М., 1988. С. 211.

См.: Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Т. 2. С. 46.

203

Эриксон Э. Идентичность: кризис и юность. М., 1996. С. 152.